

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO



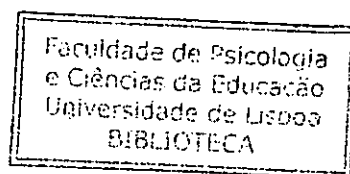
BRINQUEDO, JOGO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL
UM DIREITO DA INFÂNCIA
[SÉCULOS XIX E XX]

Maria Teresa Pires Teles dos Reis

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização – História da Educação

Lisboa
2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO



BRINQUEDO, JOGO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL
UM DIREITO DA INFÂNCIA
[SÉCULOS XIX E XX]

Maria Teresa Pires Teles dos Reis

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Rogério Fernandes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização – História da Educação

Lisboa
2006



Ele podia correr, estrada fora.
Parar na curva, jogar ao berlinde,
atirar o pião, descobrir o ninho.

Ele podia ir de costas direitas
e mãos despojadas,
ou levar apenas a mala dos livros,
a bola do jogo, a fisga e a pedra.

Ele podia ser apenas a Criança
de cujos direitos
todas as Declarações falam.

Maria Rosa Colaço escreveu
Eduardo Gageiro fotografou

Agradecimentos:

Elaborar uma dissertação é um caminho longo, solitário mas acima de tudo é um percurso de descoberta e de diálogo.

Gostaríamos de expressar o nosso reconhecimento a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização, pois sem o seu apoio e colaboração não teria sido possível,

Ao meu orientador, Professor Doutor Rogério Fernandes, pelas palavras encorajadoras, pelo apoio e disponibilidade mostrados ao longo de todo o trabalho;

Ao Professor Doutor João Amado pela orientação e atenção dispensada na realização do Pré-projecto;

Ao João Arbuês pela amabilidade com que me recebeu no Museu de Sintra e se disponibilizou para uma entrevista;

A Carla por todo o apoio, ajuda e incentivo constante, o meu agradecimento e a minha amizade,

A Cilinha pelo apoio prestado na formatação do texto, no estímulo e incentivos dados, obrigada amiga,

Aos colegas e amigos, que contribuíram, de alguma forma, com o seu apoio e estímulo constante;

As pessoas que me são mais próximas, cujo apoio directo e afectivo foi imprescindível para a concretização deste trabalho;

A Mariana pelo entusiasmo, carinho e paciência demonstrados ao longo desta caminhada;

A todos agradecemos os seus valiosos contributos. Muito obrigada.

Resumo:

Este estudo teve o objectivo de investigar a história do *brinquedo*, do *jogo* e do *brincar* como um direito na educação da criança. Entendendo que estes conceitos nos remetem para uma história que não deverá ser entendida como uma realidade descontínua mas como consecutiva à relação cúmplice que se estabelece entre eles e os seus utilizadores, tentamos compreender qual o lugar destes no pensamento e nas práticas educativas portuguesas dos séculos XIX e XX nos espaços familiares e nos espaços públicos. Foi importante o estudo da contextualização das infâncias: infância pobre, infância rica, infância urbana e infância rural ressaltando factores de ordem social, histórico e cultural. Procuramos relacionar a história do brinquedo e dos jogos com o conceito de cultura lúdica. Foi nossa intenção compreender como é que a escola garantiu o direito à criança da utilização do brinquedo e do jogo em contexto escolar em prol de aprendizagens-lúdicas fomentando a socialização e cultura no desenvolvimento infantil. Conclui-se com a abordagem ao brinquedo industrial e ao brinquedo popular numa tentativa de compreendermos a importância de ambos no processo da construção e do conhecimento individual e colectivo da criança. Desta forma, e de acordo com a temática atribuímos ao nosso estudo um referencial teórico que reporta a autores que em suas investigações analisam o *brinquedo*, o *jogo* e o *brincar* segundo paradigmas diferenciados, o psicopedagógico, o social, o cultural e o histórico.

Palavras-Chave: Criança, Brinquedo, Jogo, Brincar, Escola, Educação.

Abstract:

This essay had as aim to investigate the history of the toy, the game and the act of playing, as a right in the education of a child. These concepts can not be understood as a discontinuous reality, but as a continuous one in the accomplice relation that was established between these concepts and his users, trying to understand that their place in the Portuguese mind and educational practices during the XIX and XX century, in private and public spaces. It was very important to put into context the different childhoods: the poor one, the rich one, the childhood of the city or the rural childhood, showing facts of social, historical and cultural order. We tried to relate the history of the toy and the game with the concept of play-culture. It was our intention to understand how school used the toy and the game in order to promote socialization and culture in childhood development. This essay has as conclusion the approach to industrial and popular toy that tries to explain the importance of both in constructive, individual or collective, knowledge of the child. So, and in agreement with the main subject, we gave to this essay a theoretical reference that uses authors that in their investigations have analysed the toy, the game and the act of playing in different ways: the social, the cultural, the historical and the psycho pedagogical one.

Key words: Child, Toy, Game, to play, School, Education

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	7
PROBLEMATICA DAS FONTES E METODOLOGIA.....	8
I.1.Fontes.....	8
I.2.Metodologia.....	10
CAPÍTULO II.....	12
INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL.....	13
II.1.Breve relance à educação seiscentista e setecentista.....	29
II.2.Contextualização da infância do século XIX.....	41
CAPÍTULO III.....	54
O JOGO, O BRINQUEDO E O BRINCAR.....	55
III.1.Abordagem aos conceitos dos termos: jogo, brinquedo, brincadeira e lúdico.....	66
III.2.O jogo e o brinquedo como divertimento.....	83
III.3.O jogo e o brinquedo como factor de cultura/ socialização.....	94
CAPÍTULO IV.....	104
O LÚDICO E O ESCOLAR: O BRINQUEDO E O JOGO AO SERVIÇO DA PEDAGOGIA.....	105
IV.1.Papel da escola face ao brinquedo: A escola garantiu o direito da criança à utilização do brinquedo/jogo.....	111
IV.2.Revisão de propostas pedagógicas referentes à modernização da escola e o papel do brinquedo/jogo nas actividades escolares.....	135
CAPÍTULO V.....	164
A INDÚSTRIA AO SERVIÇO DO BRINQUEDO.....	165
V.1.Rumo à industrialização do brinquedo.....	171
V.2.Solicitações dos agentes educativos à indústria.....	184
V.3.O brinquedo popular.....	198
CONCLUSÃO.....	209
BIBLIOGRAFIA.....	220

INTRODUÇÃO

A educação é um processo inerente a todas as sociedades humanas. Falarmos sobre educação da criança é, evidentemente, um tema muito vasto, muito controverso. Segundo Nuno Sampayo (1965) tocar na infância: “exige o senso, a inteligência e a preocupação com que se afluam os objectos leves e frágeis, o puro universo da música” (p.8). Apesar de a criança nos merecer todo o respeito, nem sempre ela foi reconhecida em estudos que enaltecessem a construção histórica da infância.

A educação infantil segundo Moysés Kuhlmann (1998, p. 5) é desvalorizada nas pesquisas educacionais levando os estudos a privilegiar outras áreas. No entanto, segundo Ferreira Gomes (1998, p. 73) os historiadores de formação e de profissão têm tentado ultrapassar estes limites, ocupando-se cada vez mais de temas vários de História da Educação. O seu contributo tem sido imprescindível para o estudo da educação da infância no mais remoto passado, focando vários pontos que a caracterizam, tendo esta o privilégio de ser tratada ao nível cultural, social, familiar, lúdico, englobando os brinquedos, as brincadeiras e os jogos.

As investigações em relação à educação infantil demonstram que se inaugura uma nova era: “agora, a instituição será educacional, agora se dará importância ao brincar e à brincadeira, agora já se começará a atender às necessidades da criança” (Moysés Kuhlmann, 1998, p.5). Abordar a infância é fazer prevalecer as ideias e ideais daqueles que

sabiam que a criança foi, é e será, um ser que merece ter história na História da Educação. Sendo a criança um dos focos que tem ilustrado o interesse e estudos de vários autores nas diversas áreas, optamos por pesquisar a história do brinquedo e do jogo na educação da criança no século XIX e XX em Portugal.

O objectivo deste estudo tem o propósito de tentar perceber como a criança, ao longo do século XIX e XX, adquiriu o direito de brincar, o direito de utilizar o brinquedo, o direito de ter acesso ao jogo e o direito a experiências lúdicas, como forma de manifestar a sua própria cultura e socialização, de ter direito à sua própria infância. Aportaremos algumas reflexões sobre a história da infância e da sua educação, segundo um enquadramento teórico sobre estas questões.

Como os brinquedos e os jogos ao longo da História tiveram a sua própria história, vamos tentar compreender de que forma o brinquedo foi ocupando um lugar de destaque no pensamento de autores portugueses e nas práticas educativas dos séculos XIX e XX, nos espaços familiares e nos espaços públicos, e ainda se a indústria respondeu às solicitações da escola e de outros agentes educativos no processo de socialização da criança. Muitos pedagogos, embora percebessem e se questionassem sobre a importância que o brinquedo exercia na criança, não deixavam de o considerar muitas vezes inútil nas questões da educação, em proveito de outras actividades, nomeadamente as de âmbito escolar.

João Amado, na sua obra *Universo dos Brinquedos Populares* com os testemunhos que apresenta, faz notar que durante muito tempo

existiu um alheamento da escola em relação aos interesses e cultura infantis:

“ (...) a escola tradicional descuida e persegue os interesses e os saberes infantis, ao arrepio da investigação e das teorias que, de há muito, vêm sublinhando o papel do lúdico nas aprendizagens” (2002, p.57).

Nesta linha de pensamento estão também as autoras Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975) focando que “durante muito tempo os brinquedos apareceram tão fúteis que o seu próprio nome é, ainda, por vezes sinónimo de objecto frívolo, de “bugiganga” (p.29). Demos conta nas nossas leituras que alguns autores manifestavam a sua preocupação pelo facto de *o brinquedo, o jogo e a brincadeira*, palavras tão simples, tão comuns e despretensiosas não suscitarem nas pessoas interessadas em puericultura o valor que elas realmente lhes merecem na educação e vida da criança.

Através dos séculos houve o desejo humano de progredir, de tentar compreender o mundo que envolve e rodeia seres tão cativantes como as crianças, criando no adulto a necessidade de se ocupar da infância. Neste contexto, Moysés Kuhlmann (1998, p.15) afirma que a história das crianças assume uma dimensão significativa, bem como o aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil. Para termos um conhecimento profundo da história da educação infantil será conveniente alargar os campos de estudo aos vários níveis e não só ao âmbito educacional e escolar. São igualmente importantes conceitos que estejam directamente ligados à compreensão da história da infância como: a descoberta da criança, a vida familiar e a criança,

as transformações familiares, as novas representações sociais da infância, a demografia infantil, a criança pobre e a entrada no trabalho infantil, as instituições educativas e assistenciais, a protecção jurídica e sanitária, a urbanização, o meio rural e o meio urbano, as actividades lúdicas, o brinquedo e o jogo, os espaços destinados para o efeito, entre outros.

O nosso trabalho apresentará capítulos específicos, com subcapítulos em que cada um desenvolve uma componente essencial para atingir os objectivos que nos propusemos. O capítulo primeiro faz uma abordagem à problemática das fontes e da metodologia seguida no trabalho. O capítulo segundo faz um relance breve da educação da criança no século XVII e XVIII, apresentando, seguidamente, a abordagem da infância no século XIX e XX, num enquadramento teórico expondo as ideias de alguns autores, a partir de um levantamento da bibliografia sobre o tema. O leque de opiniões será ampliado, não nos cingindo simplesmente às reflexões de Ariès. Neste capítulo procuraremos focar a abordagem de alguns autores aos vocábulos “criança” e “infância”.

No terceiro capítulo tentaremos uma abordagem aos conceitos *brinquedo*, *brincar*, *jogo* e *lúdico*, através de uma perspectiva histórica, recorrendo a conceptualizações estruturadas por diversos autores, achadas na pesquisa da bibliografia que permitiu a formulação destes conceitos integradores do universo da cultura lúdica. Conscientes da importância das investigações sobre o universo lúdico infantil daremos uma atenção especial à importância da utilização do brinquedo e do

jogo como simples divertimento e como factor de cultura/socialização. Nesta perspectiva, Tizuko Kishimoto (1998) refere que “desde tempos passados, a educação reflecte a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos” (p.123).

No quarto capítulo tratamos das questões relacionadas com a ludicidade e a escola, qual o material lúdico disponível e utilizado na educação infantil, como foram valorizadas as actividades realizadas a partir de jogos e brinquedos dentro e fora da sala de aula e quais os valores atribuídos pelos agentes educativos às actividades lúdicas no meio escolar. Procuraremos reflectir sobre as propostas pedagógicas referentes à modernização da escola em relação ao papel do brinquedo e do jogo em contexto escolar.

No quinto capítulo abordaremos as solicitações pelos agentes educativos ao brinquedo e ao jogo em prol da educação da criança. Apesar da dialéctica dos que estão contra e a favor dos métodos de ensino-aprendizagem lúdicos, a actividade lúdica e o brinquedo afirmam-se em dois planos exteriores ao sistema educativo, mas que com ele não deixam de estar fortemente relacionados: a vida quotidiana das crianças, antes e depois da escola, e a indústria do brinquedo. O brinquedo industrial será, identicamente, alvo de atenção no estudo em questão. Tentaremos uma perspectivação histórica para ver como essa indústria histórica e economicamente se desenvolveu e como é que o problema educativo estava presente nos seus mentores.

Abordaremos o brinquedo popular tendo em conta os estudos de alguns autores conceituados como: Adolfo Coelho (1883), Fernando

Pires de Lima (1963); Leite Vasconcellos (1967), João Amado (2002), entre outros, que abordam estas questões com igual rigor e importância para a compreensão do estudo da história da criança. Procuraremos demonstrar que o brinquedo popular é um artefacto imprescindível ao estudo da riqueza do património cultural e etnográfico. A sua presença, deverá, presumivelmente, andar com o aparecimento da criança no mundo. Desde a antiguidade que se conhece este brinquedo, artefacto que sobrevive às gerações nas suas tradições e costumes, brinquedos que desde sempre, estiveram presentes nas brincadeiras das crianças e no seu imaginário.

CAPÍTULO I
PROBLEMÁTICA DAS FONTES E METODOLOGIA

I. Problemática Das Fontes e Metodologia

I.1. Fontes

Para a elaboração deste estudo procedemos à recolha das fontes bibliográficas disponíveis, designadamente as literárias nas suas diversas categorizações: livros, revistas, jornais, dissertações de mestrado, dicionários, dicionários especializados, enciclopédias e fontes não escritas, a iconografia. Esta recolha, relacionada com a temática, incidiu na sua maioria no acervo documental de algumas bibliotecas, nomeadamente na Biblioteca Nacional de Lisboa e na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Como era nossa intenção, a recolha de informação suficiente para podermos dar seguimento ao estudo em questão, foi importante a visita ao Museu do Brinquedo em Sintra. Este museu apresenta brinquedos que fazem parte de uma recolha feita ao longo de mais de cinquenta anos pelo coleccionador João Arbués Moreira. Esta colecção pretende demonstrar o interesse pela História da Humanidade que os brinquedos tão bem representam. Procedemos ainda, à recolha de informação pela Internet do Museu do Brinquedo em Seia. A ideia da concepção da exposição de brinquedos no Museu deve-se à tradição do brinquedo e à sua história ao longo dos tempos.

Apesar da escassez de fontes primárias na documentação, tentamos uma recolha de material num número que nos parecesse significativo, com o objectivo de podermos fazer uma busca mais precisa

e coesa em relação ao respectivo estudo. O desenvolvimento da investigação recaiu, principalmente, na abordagem a obras de autores portugueses e em traduções coevas de autores estrangeiros que nos pareceram fundamentais para um cruzamento da informação inerente à temática.

Algumas fontes de século XIX que poderiam ter interesse para o nosso estudo não foram objecto de análise pelo motivo de se encontrarem em mau estado. Em relação a algumas fontes documentais, escritas na língua original dos séculos XVIII e XIX, fez-se uma leitura segundo regras precisas de forma a não alterar o conteúdo das obras, já que a linguagem não é do domínio usual. Possíveis transcrições dos autores no corpo de texto serão feitas de acordo com a língua original.

As revistas e jornais relacionados com o estudo foram alvo de investigação com o intuito de encontrarmos artigos de divulgação de ideias e autores pedagógicos portugueses, que escrevessem em defesa dos interesses da criança sobre as questões relativas da importância educativa dos brinquedos, dos jogos e das actividades lúdicas. Nesta procura foram encontrados artigos especializados sobre a história do brinquedo, referências à função didáctica dos brinquedos e jogos infantis na educação escolar infantil. Muitos artigos apareciam com fotografias e ilustrações terminando, algumas vezes, com publicidade a jogos e a brinquedos.

Algumas páginas das revistas foram ilustradas com lindos poemas de Fernando Pessoa e Carlos Queiroz, intitulados de *Os Poetas*

e as Crianças. Alguns destes poemas retratam o brinquedo como elemento intrínseco do universo lúdico infantil. Os periódicos foram-nos, igualmente, úteis em informação, pois continham artigos com rubricas dedicadas muito particularmente às crianças, com uma acentuada componente recreativa, publicavam inúmeros brinquedos muitos deles populares recorrendo a materiais acessíveis. Muitos artigos foram publicados anonimamente ou aparecem, somente, com iniciais e alguns vinham com a nota de que foram censurados.

I.2. Metodologia

Depois de escolhido o tema tornou-se útil uma indicação sobre o método utilizado no desenvolvimento da investigação. Numa primeira fase procedemos à recolha e organização dos materiais relevantes ao estudo. No tratamento das fontes documentais, inerentes ao tema, procedemos a uma leitura atenta a uma análise textual cuidada e rigorosa.

A revisão da literatura concretizou-se na elaboração de fichas de leitura, catalogadas por diferentes temas, sempre relacionados com a temática em estudo e fichas bibliográficas contendo os elementos necessários para a identificação da obra. A organização da informação segundo este método tornou-se operacional e muito útil na eficácia da

investigação. Algumas fichas de conteúdo¹ foram elaboradas com transcrições textuais de partes importantes da obra em estudo; outras continham resumos fiéis das ideias do autor ou de um texto; outras foram elaboradas de acordo com reflexões de carácter pessoal com referência a outras obras de interesse relacionadas com o estudo.

No processo da análise dos diferentes géneros de documentos do período em estudo, procuramos na medida do possível, entrecruzar a informação com a finalidade de obtermos conclusões com fundamentos sólidos, pautados por critérios de fidelidade e legitimidade às fontes que foram para nós objecto de estudo e análise.

¹Veja-se: AZEVEDO, Carlos; AZEVEDO, Ana Gonçalves (2000). Metodologia Científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos. Porto: C. Azevedo.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

II. INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

Segundo Montessori (1972) a ciência contribuiu em grande escala para o movimento social a favor da infância. “A criança é personalidade que invadiu o mundo social” (p.12). Com o desenvolvimento desta personalidade surge o problema social da infância e com esta se caminha para uma civilização que terá segundo a autora, de preparar dois ambientes sociais, dois mundos distintos – o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Ferreira Gomes (1977) cita Montessori como sendo uma impulsionadora, com os seus escritos, da pedagogia da infância, exercendo bastante influência nos pedagogos (p. 19). Foram também importantes os trabalhos e contributos de autores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, cada um fomentando as suas teorias, contribuíram sem dúvida, para novas concepções nas quais as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres pertencentes a um mundo social e cultural.

Segundo alguns autores a construção histórica e cultural da infância ganhou grande impacto com o trabalho de Ariès. Este estudo reflecte comportamentos e mentalidades sobre a história da família e da criança como que não existindo um conceito de infância. Ariès reconhece a inexistência de sentimento da infância na Antiguidade e Idade Média, representando a criança como um adulto em miniatura, reservando-lhe um lugar especial na sociedade e na cultura. Refere o autor que a infância:

“La infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No es, pues, sorprendente verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII” (Ariès, 1986, p.11).

Até ao fim do século XVII, Ariès (1986) acreditava ter existido a chamada ausência do sentimento da infância e que posteriormente “... ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el *Emile* de Rousseau...”, houve um tempo em que “... los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, ...” (p.12). Esta sensibilidade em relação à infância, elemento permanente da natureza humana, tomará grandes precursões a partir do século XVIII e século XIX.

A concepção de Ariès em relação à infância expressava que na sociedade medieval a ideia de infância era encarada como uma fase independente no ciclo da vida humana. As relações entre as crianças e as mães durante este período não demonstravam muita afectividade. As crianças vestiam-se como adultos, trabalhavam como adultos e até acompanhavam estes em actividades de guerra. Durante o período da Idade Média desde cedo se demonstra uma vocação para as populações iniciarem as crianças em actividades de desporto, os torneios, a caça, a música, a dança, ou iniciar estas na arte da guerra com a finalidade do aperfeiçoamento das artes militares. Não havia tempo para a brincadeira, esta era trocada por actividades que fizessem da criança adultos assumindo as regras e os moralismos que caracterizavam toda esta época. A atitude dos adultos, durante este período de tempo,

perante a criança levou tempo a ser assumida. Ignora-se a infância independentemente da sua existência. Segundo Ariès (1986):

“La actitud de los adultos frente al niño há cambiado mucho en el curso de la Historia Y, ciertamente, sigue combiado hoy día ante nuestros ojos. Sin embargo, esos câmbios han sido tan lentos e imperceptibles que nuestros contemporâneosno se han dadoo cuenta de ellos (...). En otros tiempos, esas mutaciones no se distinguían de los datos constantes de la naturaleza; las etapas de la vida humana se identificaban, de hecho, com las estaciones” (p. 5).

Foi uma época onde não se reconheceu a necessidade de se fazer uma revolução no pensamento e forma de encarar a infância. A sua história como a da família viram as mudanças chegar de uma forma muito lenta. A passagem para a constituição da chamada família nuclear veio romper com costumes e modos de épocas anteriores. A família organiza-se de forma diferente e os seus constituintes destacam-se por terem papéis próprios dentro do núcleo familiar. O pai passa a ser o sustento da casa, a mulher passa a responder pela vida doméstica e começa a cuidar da educação de seus filhos. As relações pais e filhos, bem como o sentimento de infância conheceram profundas modificações.

A partir do século XVI, a infância como categoria distinta da idade adulta, foi reconhecida e vista com outros olhos assumindo papéis diferenciados no meio social. “... el nino va a tener un modo próprio de vestir...” (p. 13). Na antiga sociedade refere o autor (1988, p. 109) que os jogos, os divertimentos, se estendiam muito para além dos momentos furtivos que lhe concedemos hoje; eram um dos principais meios que a sociedade dispunha para fortalecer os seus laços colectivos, para se

sentir coesa. Ainda em relação a esta matéria Ariès (p.144) revela que o jogo da bola não era encarado de forma positiva pela gente da civilidade e considerada de boas maneiras, por vezes era desaconselhado aos nobres. Este jogo era praticado pelos camponeses, uso que sobreviveu até ao século XIX. Muitos outros jogos de exercício passaram para a esfera infantil e popular. Alguns jogos como os jogos da malha, de bola, de chinquilha, de críquete, abandonados pela nobreza e pela burguesia, ficavam confinados no século XIX aos campos, para os adultos e aos quartos de brinquedos das crianças. Este formato de sobrevivência popular e infantil de divertimentos, antigamente comuns a toda a colectividade, guardou ainda uma das modalidades mais generalizadas de divertimento da antiga sociedade; o disfarce (p. 144).

Para o conhecimento e compreensão do modo como a criança era encarda pela família e sua possível descoberta é importante termos conhecimento da caracterização da família da época. A família tem sido referência importante nas investigações históricas e antropológicas para o estudo da infância. Até ao século XVII e século XVIII, a família era mais uma realidade funcional do que afectiva ou sentimental. Na sociedade tradicional as mães encaravam com indiferença a evolução e a felicidade das crianças. A família não tinha uma função afectiva.

“As trocas afectivas e os intercâmbios sociais efectuavam-se, pois, fora da família, num meio composto de vizinhos, amigos, amos e servidores, crianças, mulheres e homens, onde as inclinações pessoais se manifestavam sem terem que se sujeitar a limitações severas” (Ariès, 1988, p. 11).

A liberdade, tal como a independência, conquista-se antes de mais na família e a do Antigo Regime não oferecia condições para que a

criança conquistasse esta liberdade, a família era um local de domínio, de partilha autoritária das tarefas (Ariès, 1990, p. 414). As infâncias “logo que saem debaixo das saias da mãe (...) podem aproveitar as descontinuidades dos tempos de vida e a eles ajustar os seus interesses (p. 414). A mudança do conceito de criança na família fez-se em primeiro lugar nos meios da nobreza e da burguesia, pois nas classes populares e nos meios rurais só chegam em parte, a indiferença em relação às crianças ainda estava bastante enraizada. Quando o sentimento de afectividade entrou no núcleo familiar unindo por laços que não só os biológicos, todo o agregado familiar, as relações e as transformações de papéis entre os membros da família começaram a sofrer transformações e a criança começou a ser descoberta e a ser cuidada com novas sensibilidades e demonstrações de afectos e ternura. Nasce assim um outro tipo de sensibilidade acerca da infância, destinado a perturbar a atitude dos adultos frente a esta nova concepção e a favorecer a infância.

“Un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de momar, y del outro, también solicitud, però com severidad: la educación” (Ariès, 1986, p.14).

Incutida esta nova sensibilidade, se comprova entre 1960 e 1970 uma mudança na atitude dos ocidentais em relação à infância (p.16). Segundo a opinião de alguns autores a história da educação e por conseguinte o descobrimento da infância era de mais fácil compreensão e estudo se os historiadores ampliassem a sua interpretação na transmissão cultural que se efectuavam nas famílias, nas instituições,

meios de comunicação, museus, escolas, colégios. Estudar sistematicamente a vida das crianças e jovens podia acrescentar novas dimensões à nossa compreensão da história da educação aos vários níveis. Voltando ao estudo da infância segundo Ariès, este identificou o descobrimento da infância com o descobrimento de uma instrução fora de casa. Esta educação deveria ser sistemática, deliberada, continuada e graduada por idades².

Conforme alguns autores o estudo feito por Ariès em relação à infância veio proporcionar a outros interessados no tema a procura de mais investigação e aprofundamento de certos assuntos tendo como consequência múltiplos e novos pareceres. A investigação de Ariès (1986), em relação à construção histórica da infância na Europa, revelou que a ideia da infância diferenciada da ideia de adulto, é uma construção da modernidade, que começou em meados do século XVI e se segmentou no século XVIII. Em relação à inexistência de sentimento de infância durante a Idade Média, há autores que têm contestado a sua opinião com novos pontos de vista, chamando a atenção para o esquecimento a que a história da criança na Idade Média foi injustamente votada. De acordo com Riché (1991), citado por Rogério Fernandes (2004):

“É indubitável que a história da cultura intelectual e do ensino foi privilegiada e a educação propriamente dita não tem ainda o lugar que deveria ter. A criança foi a grande esquecida dos historiadores da Idade Média, ao passo que verificamos pelos documentos escritos e pela iconografia que a criança está presente na família, na escola e na sociedade” (Apud Margarida Felgueiras; Cristina Menezes, 2004, p.435).

²FINKELESTEIN, Barbara (1986). *Estúdios, La Incorporacion De La Infancia A La Historia de la Educacion*, nº 281, pp. 19-46.

Michael Anderson (1984) refere em relação a tese de Áries que esta é pouco precisa na distinção da sociedade «infantil» da «adulta» e da transformação dos «menores» em «crianças». Notou-se um desenvolvimento específico (para a aristocracia e as pessoas instruídas do século XVII) de vestuário, brinquedos, jogos e literatura infantis e novas atitudes relativamente à educação das crianças, de modo que a infância se foi separando gradualmente da idade adulta:

“... as atitudes relativamente às crianças modificaram-se e cada vez mais elas eram encaradas como pequenos seres humanos cujos sentimentos podiam e deviam ser entendidos, com os quais se podia lidar como brinquedos ou animais de estimação e, acima de tudo, de que se podia desfrutar. Paralelamente desenvolveu-se a ideia de que as crianças eram uma responsabilidade, seres frágeis que precisavam de ser compreendidos e protegidos, criaturas com um potencial para o bem e para o mal que necessitavam de disciplina para garantir a supressão do mal e o encorajamento do bem” (p.59).

Michel Manson (2002) no seu estudo rebateu uma série de ideias feitas, em relação à criança e aos brinquedos da Idade Média demonstrando que estes apareciam representados nas iluminuras do fim da Idade Média:

“Parecem-nos hoje autênticos objectos museológicos. Imaginamo-los dificilmente como fontes de prazer e descoberta para múltiplas gerações de crianças; no entanto, vários testemunhos comprovam-no” (p.7).

Pronuncia o autor que os artistas foram os primeiros a prestar atenção quer às brincadeiras dos mais pequenos, aos seus gestos, e expressões, quer aos brinquedos.

A história da família é considerada por Michael Anderson (1984) como sendo um dos principais domínios na evolução da história social.

“O ocidente sempre se caracterizou pela diversidade das formas da família, das funções da família e das atitudes para com as relações familiares, não só ao longo dos tempos mas em pontos precisos do tempo” (p.9).

O conhecimento da história da infância e o descobrimento da criança foi segundo alguns historiadores da educação um trabalho de investigação muito moroso e minucioso, já que a falta de uma história da infância e o seu registo historiográfico tardio são indício de incapacidade por parte do adulto em ver a criança numa perspectiva histórica (Simonetta Ulivieri, 1986, p. 47). É ainda de opinião a autora que a investigação na esfera da história da infância se faça tendo em conta não só a história privada e o quotidiano da criança, mas também o conhecimento da história da família e a condição feminina e juvenil, dos vínculos parentais, da conduta sexual, das variações demográficas ligadas aos problemas económicos, a evolução da saúde e do desenvolvimento da pediatria. Todos estes factores são indispensáveis e demasiado importantes para: “entender ciertas dinámicas Y circunstancias que han influido grandemente en el mundo infantil.” Por este motivo é de igual forma importante a interdisciplinaridade nos vários ramos do conhecimento da infância, na medida em que é conveniente:

“...extender nuestra resena a aquellos que en los diversos campos o en investigaciones interdisciplinarias abordan, junto com otros temas o colateralmente a ellos, al niño y su existencia dentro de la pareja, de la familia y de las diversas estructuras sociales” (1986, p. 49).

Durante o século XVIII houve uma maior sensibilidade para com a criança. Este século mostra todo o optimismo do Século das Luzes e a

influência de Rousseau que entregou a criança quase exclusivamente à Natureza e que julga sempre boa na sua origem. Rousseau inseriu a concepção de que a criança era um ser com características próprias em suas ideias e interesses e desse modo, não fazia sentido ver a criança como um adulto em miniatura. A educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais. Com suas ideias Rousseau derrubou muitas das concepções vigorantes, até então, que faziam crer que a única forma de a criança angariar conhecimentos, atitudes e hábitos era apenas e, somente, pelo processo da educação sem haver transformações.

Rousseau era adepto de que cada fase da vida tem características próprias e estas modificam-se tendo em conta diversos factores sendo a educação um elemento fundamental para a adaptação a essas modificações. A educação na sua concepção é a expressão livre da criança no seu contacto com a natureza. Durante este século assistimos ao problema da educação da criança, que move as ideias e ideais de muitos autores, na procura de uma nova maneira de educar e conceber o ser humano, contra as estruturas conservadoras do antigo sistema pedagógico.

A necessidade de ver a infância como um período especial na evolução do ser humano era essencial para se compreender a concepção da infância. A criança passa a ser vista como um ser que tem especificidades próprias e a partir daqui fortalece-se progressivamente a observação da criança nas suas variadas facetas. O carinho e interesse pela criança propagam-se incutindo nos estudiosos da infância o

interesse por um problema actual de tão grande extensão, trazendo fortes contribuições à história da infância. A criança nesta altura passa a ser respeitada pela individualização do vestuário, nota-se preocupação na higiene e saúde física, brinca com brinquedos, e seu comportamento é distinto do comportamento adulto. A infância começou, então, a ser vista de uma forma natural e ao mesmo tempo amável, “foi-lhe dada a aspiração à liberdade” (Vilmar Alves Pereira, 2003, p.68).

Uma outra característica do século XVIII é a popularização dos jogos educativos, antes restritos às classes nobres e aos príncipes, que entram no quotidiano popular. O jogo e o brinquedo começam a ser valorizados e a fazer parte da educação e do quotidiano da criança. Em relação aos brinquedos Manson (2002, p.353) no seu estudo revela-nos que o brinquedo no século XVIII ocupa um lugar crescente na vida quotidiana dos franceses, consequência de uma produção vasta³. Estes artigos são vendidos pelos vendedores ambulantes, nos variados tipo de comércio e em maior número pelos mercadores especializados. Durante este século nota-se um empenho por uma nova concepção da infância lutando-se para que fosse contrariada a visão retrógrada que se tinha da criança. Procurava-se firmar a individualização da infância, honrá-la e compreende-la no seu todo, para que não mais se caísse nos erros do passado.

³ O autor diz que, além de outros centros importantes no que diz respeito ao mercado de brinquedos, no século XVIII, o centro onde se produz maior quantidade de brinquedos e onde existe o maior mercado é em Paris.

Os educadores de setecentos de maior envergadura propunham uma educação isenta de castigos corporais, não aprovavam a educação pelo castigo ou pela recompensa “...e não fomite reprovamos o castigo fervil, mas também as recompensas (...) este methodo, que alguns usão (...) quando o principal fim da educação, deve fer arrancallos todos, ou ao menos moderellos...” (Proença, 1734, p.111). Os erros das crianças deverão ser corrigidos com doçura e não à base do rigor ou do medo. No seu entender era fundamental que a criança não visse as lições como “obrigação, encargo ou tributo” (Proença, 1734, p.150) mas as visse antes, com curiosidade de aprender.

Com o decorrer dos séculos, novas mentalidades e concepções, em relação ao estudo da criança e da infância, trouxeram à luz progressivas modificações. A criança passou a ser observada, contemplada, estudada, passando com maior frequência, a integrar os discursos relativos à infância nas suas diversas contextualizações. Estas mudanças decorreram de atitudes de preocupação em entender as questões que dizem respeito à história da infância. As ideias pedagógicas modernas debatem-se por fazer da criança um ser activo, pretendendo que esta deixasse de ser aquele ser passivo, que se limitava exclusivamente a imitar o educador, sem ideias próprias, sem vida independente.

A influência de alguns pedagogos e suas obras, durante o século XVIII, fizeram com que ideias consideráveis permanecessem como marco para a história da infância. O Romantismo trouxe, seguramente, novos valores, marcados por um forte optimismo relativamente à

essência humana. Segundo Brougère (1995, p.92) foi o romantismo que valorizou a manifestação espontânea da ludicidade. A brincadeira foi tida em conta como partidária da aprendizagem. A valorização da natureza a favor da educação da criança justifica o “crédito concedido à brincadeira” (Brougère, 1995, p.92). A confiança na criança traduz-se também, no reconhecimento da sua espontaneidade. Neste período é notável o sentimento social sobre a infância e “dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural” (Brougère, 1995, p.93).

Os historiadores e cientistas sociais da infância descobriram no século XIX, transformações sociais que ocorriam a favor da educação da criança. Novos conceitos surgiram à volta da concepção da família, da escola, do papel dos brinquedos e dos jogos, predominando o consenso quanto ao valor positivo dos jogos na educação da criança. Já não se procura a submissão da criança, pretende-se antes o acordar para a responsabilidade do adulto, como refere Montessori:

“É necessário remover do espírito do homem as coisas estáticas, cristalizadas, que o tornem incapaz de compreender as crianças e adquirir um conhecimento intuitivo da sua alma” (1972, p. 14).

Este novo olhar, tão aclamado por muitos pedagogos, irá conduzir a um novo sentimento da infância. Adolfo Coelho foi, sem dúvida, um dos pedagogos portugueses que não deixou por mãos alheias a educação da criança. A sua obra é rica de solicitações e de propostas para que este novo sentimento votado para a construção histórica social e cultural da criança não ficasse esquecido. A variedade de temas abordados pelo autor, entre eles, o brinquedo e os jogos tradicionais

infantis são na sua opinião de grande valor para a educação da criança. A criança e sua educação são uma preocupação dominante nos seus tratados da educação. Posteriormente, suas ideias nesta temática serão abordadas em capítulos próprios, assim como as ideias de outros autores portugueses.

O século XIX e o fim da Revolução Francesa trouxeram inovações pedagógicas e uma vontade de colocar em prática muitas das teorias dos grandes pedagogos do século XVIII, através de métodos próprios e segundo a concepção de criança da época. A família é, no século XIX, considerada como célula essencial onde a criança recebe afectos e atenção ao nível educativo. Contudo, esta situação nota-se mais nas famílias abastadas. A criança como ser social passa a conviver em família mas também a nível público, “durante boa parte do século XIX, a maior ênfase das propostas institucionais para crianças foi em relação ao período da puerícia, especialmente pela difusão da escola primária” (Moysés Kuhlmann e Rogério Fernandes, 2004, p.26). No plano educacional a escola nova, com seus novos ideais de educação, traz novos significados, modificações e inovações ao nível das práticas escolares. Uma das inovações foi, certamente, o entendimento do jogo como base essencial na educação que a partir desta época, com menor ou maior ênfase, passou a ser assunto de importância de diversos especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

Com o início da revolução industrial e a consequente procura de mão-de-obra, em grande parte feminina, levou a que se pensasse na guarda das crianças das famílias pobres, passando a ser um problema

social. “O destino das crianças mais miseráveis mobilizava as sensibilidades e provocava gestos solidários” (Rogério Fernandes, 2005, p.115). Segundo o autor a imprensa constitucional⁴ desempenhou um papel positivo e de louvar em relação à situação destas crianças, não se limitando a discursos de pobreza incluindo nos seus escritos sugestões de soluções possíveis e praticáveis. Foram, assim, criadas as primeiras instituições para as crianças mais pequenas com a finalidade de assegurar a guarda das crianças das famílias pobres. (Maria João Cardona, 1997, p.26). Estas instituições influenciaram, de alguma forma, a maneira de viver destas famílias, as crianças angariavam novos saberes e valores do mundo exterior transportando-os para casa. Mais tarde estas instituições foram valorizadas na exploração do potencial educativo em relação às crianças. Esta valorização surgiu, em parte, da influência da pedagogia activa a favor da educação da criança. Novas metodologias de trabalho despontaram e se desenvolveram com carácter específico para este tipo de ensino.

Com o advento dos fenómenos sociais, o desenvolvimento dos estudos nas diversas áreas, a atitude perante as crianças começa a mudar durante o século XIX, acentuando-se a ideia de que as crianças necessitam de medidas de educação que as eduquem e preparem para a vida. Como consequência deste desenvolvimento notaram-se mudanças na sociedade ocidental, nas estruturas familiares e organização de famílias, na criação de instituições especializadas na infância, no

⁴Refere Rogério Fernandes em especial, o Periódico dos Pobres.

aparecimento de movimentos médicos, psicológicos, pedagógicos que se cruzarão na tomada de iniciativas a favor da criança.

Em Portugal, embora mais tarde, em relação a outros países da Europa Ocidental, fazem-se notar novos conhecimentos em relação à educação infantil como campo distinto da educação. Estes são acentuados, muitas vezes, a partir das inúmeras publicações e dos saberes específicos que privilegiam a criança como objecto de conhecimento. Com as mudanças e alterações na forma de estar e pensar, resultantes dos vários contextos, procurou-se criar condições para que a criança fosse integrada com ser pertencente ao meio social em que vive. Como mencionam Bernard Spodek e Patricia Clark Brown (1998, p. 14) houve uma série de factores que contribuíram para o desenvolvimento, embora que lentamente, da educação infantil como: a emergência de novos estados e a necessidade de formação de cidadãos com boa formação cívica contribuíram para o desenvolvimento da educação a todos os níveis; o decréscimo das taxas de mortalidade infantil, o que tornou compensador o investimento nas crianças; o aumento da industrialização e da urbanização, o que levou à ocorrência de mudanças na organização da sociedade ocidental com vista à produção de bens.

Em relação ao interesse pela infância Fernando Pires de Lima (1969) realça a ideia de que a infância é uma fase da vida em que o interesse sobressai:

“... a curiosidade domina e muitas vezes se fixa naquilo que, para os adultos já esquecidos, é pura puerilidade que se arreda em enfado...” e ainda, “... o futuro homem, na sua

formação, muito dependerá da atitude que houvermos tomado perante essa curiosidade infantil” (p.9).

Bernard Spodek e Patrícia Clark Brown (1998, p. 18) mencionam que antes do século XX, foi criado um movimento que se centrou no estudo da criança tendo vindo a beneficiar e a apoiar o currículo da primeira infância. Júlia Formosinho (1998) é de opinião que as propostas educacionais e curriculares que surgem em determinada época histórica têm a ver com uma concepção de criança. Realça ainda a ideia de que “a educação da criança pequena é uma questão educacional e também uma questão cultural e social” (p.7). A história da infância é vista e tratada numa perspectiva mais alargada como profere Moysés Kuhlmann (1998, p.15) o que se torna mais nítido com o aprofundamento das investigações sobre a história da educação infantil.

Segundo esta perspectiva, Rogério Fernandes e Margarida Felgueiras (2004) proferem:

“...o novo contexto político-educacional relativo à infância e à criança levou a comunidade de historiadores da educação a construírem, desde os finais da década de 1960, um novo território de ensino e investigação” (Apud. Margarida Felgueiras e Cristina Menezes, p.425).

Um grande leque de estudos sobre o período da infância, em diversas épocas e lugares, sobressaem em trabalhos historiográficos produzidos pelos historiadores portugueses. Um dos enfoques para com a questão da infância que tem merecido a atenção dos investigadores e pedagogos portugueses é a história do brinquedo e dos jogos, bem como as vivências culturais infantis produzidas através das formas de vida e

das práticas lúdicas e sua importância no desenvolvimento e socialização da criança.

II.1. Breve Relance à Educação Seiscentista e Setecentista

Como menciona Rogério Fernandes (1978, p.34) o século XVII português é particularmente pobre no sector da literatura pedagógica. Apesar desta situação não ser, de facto, a mais desejável, o autor cita ainda que o discurso teórico sobre a educação infantil não é, inteiramente abandonado. Uma das referências deste século é a obra pedagógica portuguesa *A arte de bem criar os filhos na idade da puerícia* (1685), da autoria de um jesuíta, Padre Alexandre de Gusmão.

Gusmão era um moralista, e dentro desta concepção via a criança como sendo uma tábua rasa onde tudo podia ser traçado. A educação da criança deveria começar o mais cedo possível e sempre de uma forma muito cuidada, para que o produto final fosse o traçado esperado e não desiludisse quem investia na sua educação. Segundo esta educação, os pais ficavam obrigados a criar e orientar os seus filhos, de acordo com a lei divina e natural, permitindo desta forma uma qualidade da acção educativa da infância. A educação não deveria carecer de muita liberdade, deveria ser rigorosa e reger-se pelo temor a Deus e no ódio ao pecado. As crianças, desde muito cedo, deveriam tomar conhecimento destes predicados. Estas eram consideradas seres

que podiam e deviam ser moldadas, deveria haver um controle pedagógico em cada etapa da sua vida, tudo deveria ser controlado, mesmos os divertimentos, direccionando estes para um carácter educativo e instrutivo.

Ferreira Gomes (1988) no seu estudo: *Uma perspectiva histórica sobre a educação nos finais de seiscentos* analisou as concepções educativas de Gusmão. A análise é cuidada tocando nos diversos pontos abordados pelo moralista do século XVII. Um dos temas por ele abordado é importante para o estudo em questão. Menciona Gomes, que apesar de haver uma rigidez educativa, os moralistas desta época, pareciam manifestar uma opinião muito positiva relativamente aos jogos e às brincadeiras da infância.

O brincar e o folgar era entendido por Gusmão como um elemento natural, como tal era antinatural proibir-lhes o brincar. O brincar era, segundo o autor, um óptimo remédio para a ociosidade e o enfado do estudo. Apesar de se notar compreensão para os divertimentos e brincadeiras na educação das crianças, estas deveriam fazê-lo dentro de um certo limite, pois nem tudo neste campo, era permitido, teria que haver limitações que segundo este pensar só favoreciam a educação das crianças. Estas limitações incidiam numa forte vigilância a alguns jogos e brincos⁵ pueris⁶, utilizados na idade da puerícia⁷. Alguns jogos eram

⁵ “brincos”, significa acção ou efeito de brincar, jogo de crianças, divertimento, folguedo, brincadeira, zombaria, objecto para as crianças brincarem, bonito, brinquedo, acção graciosa, ludibrio, bugigangas MACHADO (1981, Vol.II, p.418).

⁶ Pueris; pueri- elemento de composição que traduz a ideia de criança. MACHADO (1981, Vol.IX, p.555).

⁷ “puerícia”,(do lat. puerita) Período da vida humana entre a infância e a adolescência; idade pueril; conjunto de pessoas que estão entre a infância e a adolescência. MACHADO (1981, Vol.IX, p.555).

considerados por Gusmão como sendo ilícitos e aconselhava a que fossem evitados, apontando os bailes as danças, a esgrima, as pedradas e o hipismo. Desaconselhava o uso das espadas, facas e escopetas, assim como as cartas e os dados. Dentro dos jogos aconselhados, os chamados jogos honestos, Gusmão apontava para o aro, a pela, o pião ou então construir presépios e altares, brincando de imitação religiosa. Havia também que distinguir os jogos e brincos para meninos e os jogos e brincos para meninas. As meninas não deveriam juntar-se aos rapazes nas brincadeiras, deveriam recolher-se e não sair à rua. A sua criação deveria incidir no amor e na pureza.

Embora notemos, algum direito adquirido à criança aos jogos e brincos pueris, este direito está condicionado por regras feitas pela vontade dos pais e dos mestres, nunca a escolha e o tempo destinado para o puro divertimento seria de vontade da criança. Como refere Ferreira Gomes (1988) introduzia-se uma segunda limitação que pretendia “disciplinar o tempo e as oportunidades das actividades lúdicas das crianças, bem como contribuir para a necessária habituação a um espírito de submissão” (p. 69). A educação da criança segundo esta concepção moralista da época, fomentava-se na teoria de que todas as fases da vida de uma criança eram possíveis de serem orientadas e disciplinadas, pelo adulto, para a formação de seres honrados e obedientes, sempre respeitando os princípios que regiam a doutrina católica da época. O adulto tem todo o poder para controlar e disciplinar a criança incutindo-lhe os valores da época. Como cita

Montessori (1972), “o adulto atribuiu-se um poder quase divino. Acabou por acreditar ser ele o Deus da criança...” (p.60).

Gusmão reconhecia, já nesta época, a importância do brincar para o desenvolvimento da educação da criança, só que com tantas limitações perdeu-se como cita Ferreira Gomes (1988), “...uma importantíssima oportunidade de socialização” (p.70). Embora sendo uma obra de carácter rígido, Rogério Fernandes (1978, p.40) refere-a como sendo o melhor tratado de educação infantil do nosso século XVII, ao mesmo tempo pretende ser um guia prático de educação doméstica. Alexandre de Gusmão tinha como objectivo principal a formação de um perfeito menino para que nos anos da adolescência chegasse a ser um perfeito mancebo. A educação é na sua perspectiva, primordial para o desenvolvimento infantil.

Expõe Rogério Fernandes (1978) que o pensamento pedagógico durante o decorrer dos anos setecentos apresenta elementos de continuidade e de rutura. O século XVIII manifesta-se como um século com algumas tradições herdadas mas é também um século voltado para um movimento cultural, relevante na Europa, que pretende aceitar e incrementar o progresso na educação da infância.

É da autoria de Martinho de Mendonça Pina e Proença, a obra (1743) intitulada *Apontamentos para a educação de um menino nobre*. O autor baseou o seu pensamento nas ideias de autores que estavam em voga na altura, Lock, Rollin, Fénelon para a estruturação dos seus escritos. Os seus *Apontamentos* tinham o intuito de contribuir para uma melhor educação para os seus filhos, que os queria educados com

nobres. Era também seu intuito ser útil a outros pais que quisessem seguir-se pelas suas ideias. Nesta obra o autor refere a importância da boa educação e os efeitos dos hábitos virtuosos adquiridos na infância. Os seus ensinamentos, baseados sempre pela educação moral, que deveria ser trabalhada desde cedo pela imitação e aquisição dos bons hábitos, realçam a importância da educação física e intelectual. O autor abraça a ideia de uma educação sólida, era necessário abolir os castigos corporais, demasiados luxos, domar as inclinações para os vícios.

“Se logo na primeira infancia se coftumarem as crianças a vencerem os appetites, cada vez ficará mais fuperior a razaõ, e na idade adulta, se acharaõ com perfeita difpozição para vencer as paixoes mais fortes, e refiltir aos combates dos vícios” (Proença, 1734, p.53).

A educação defendida por Proença é essencialmente utilitária e pragmática, recusando um modelo de educação baseado na acumulação erudita de conhecimentos. Nos seus escritos Proença achava necessário que a criança se afirmasse, não como um pequeno adulto mas como detentora de especificidades próprias, a que a pedagogia e os interessados pela infância não deveriam ficar indiferentes. Referia o autor dos *Apontamentos*, observador sensível da criança, que era conveniente não propor o estudo à criança como uma imposição, porque esta poderia ficar indiferente ou desagradada.

As primeiras lições do ABC deveriam ser dadas “mais como brinco, ou defenfado, que como eftudo, ou occupação feria...” (p.249). Achava conveniente que os mestres brincassem com seus discípulos, no meio das lições, para que estes aprendessem com gosto. Para que as lições se tornassem mais alegres, o jogo, a cor e a diversidade nas

tarefas deveriam estar presentes para aumentar a curiosidade e a atenção e afastar o enfado. Era necessário, segundo o autor fazer divertimento dos princípios de ler, inventando alguns artificios que não eram mais que artefactos que causavam appetite, quando os meninos jogavam com eles.

Embora Proença não defendesse a permissividade em relação às predilecções, por vezes caprichosas dos meninos, em relação aos divertimentos e ao brincar, tinha uma postura diferente. Era permitido à criança uma inteira liberdade de brincarem como quisessem, “... porque fendo certo, que o divertimento, e brincos pueris, faõ tão neceffarios à confituição daquella idade, como o mefmo alimento, ou defcanço do fono...” (p. 54), a criança no entender de Proença tinha o direito de escolher o modo como queria divertir-se, ficarem quietos, correndo, saltando. Se houvesse o cuidado necessário na educação dos meninos, estes não procurariam desenfadados inúteis, e também é meio de os afastar de brincos e divertimentos frívolos. Os divertimentos quando usados com bom senso, eram preciosos para as aprendizagens. O método de ensinar com jogos de dados, poliedros de marfim⁸ ou cartas de jogar⁹, podiam tornar as lições mais aprazíveis para as crianças. Na utilização destes artefactos o autor, só lhe via um inconveniente, era o costume que poderia produzir a inclinação para o jogo.

⁸ Dados com vinte e quatro faces, e nelas escritas as figuras das letras, a fim dos meninos se divertirem enquanto aprendiam as lições.

⁹ Representavam as letras com símbolos sensíveis, como o alfabeto de João de Barros.

Notamos nos seus escritos, que Proença era a favor da utilização de brincos e jogos na educação da criança. Na sua narrativa, o autor cita que um Geómetra moderno ponderou largamente a subtileza dos jogos vulgares, afirmando ser o jogo um indicio da capacidade de imaginação. Proença, nos seus *Apontamentos* demonstrou ter uma grande sensibilidade para com a infância. A educação moral, física e intelectual, são vectores de uma educação geral que tornarão a criança detentora de princípios nobres. Durante o decorrer do século XVIII, notou-se uma profunda transformação social. Houve a descoberta de uma sociedade mais alegre, mais esclarecida, instruída e responsável na educação da criança. A criança é plenamente descoberta, os seus direitos e interesses são respeitados. O sistema educativo é inovador provocando uma educação atraente.

Em 1803 surge uma obra intitulada: *Passatempo honesto e familiar ou colecção de quarenta e oito jogos,(jogos de prendas)*¹⁰ escrita com o objectivo de passar divertidas as grandes noites de Inverno, com diferentes sentenças adequadas para aumentar o divertimento. Era intenção do autor fazer com que os jovens, se afastassem de tudo o que os poderia desviar dos bons costumes, e como era necessário fazer descanso, nada melhor que o divertimento honesto:

“Em todos os estados, e a toda a claŕŕe de peŕŕoas he conveniente, e até necessário, dar trêgoas e descanso, já ao espírito, já ao corpo; porém a ninguém tão essencialmente como à gente moça, cujos espíritos por eftarem sempre hum contínuo movimento, he importantissimo ocupa-los em alguma cousa...” (p.5,6).

¹⁰ Esta obra apresenta-se sem autor(a).

Cita o autor que a inércia dos jovens os pode por de mau humor, tornando-os taciturnos e macilentos, de tal forma que nos momentos de descanso, podem vir à mente ideias e imagens que lhe possam ser prejudiciais, não somente na moral mas também no físico. Revertendo a favor dos divertimentos é de acordo que a ociosidade, mãe de todos os vícios, pode ser combatida por meio de jogos:

“...se estes momentos occuparem divertimentos licitos, estes mesmos os distrahem e occupão; porém hão de ser de huma natureza que inspire alegria; porque todo o passatempo sério he commummente repugnante naquella idade, e consequentemente pouco appetecido...” (p.7).

O jogo e o divertimento, para o autor e outros da sua época, têm também a intenção de criar bons costumes e seguir a vida moral da época, de tal forma que a sociedade deseja e solicita “... aquelles sujeitos, que com os seus ditos e graças. (...) e jogos divertidos affugentão das assembleas a melancolia...” (p.8). Estes jogos, além de muitos outros, servem de emulação à mocidade, há somente que evitar aqueles que podem tornar-se indecentes e tornar-se indignos de uma boa educação. Não deverão estes ser admitidos em suas casas, pois que “offendem a modéstia, que em todo o caso deve ser companheira inseparável de boa criação” (p.11).

O escritor adverte para que os vários jogos descritos nesta obra não sejam alvo de discórdias entre os jogadores, pelo contrário, estes deverão ser condescendentes e cheios da maior prudência e civilidade, para que o divertimento possa ser durável. Todos estes jogos revertem a favor de uma sentença que se pode impor aos donos das prendas. Dentro deste género de divertimentos temos também em 1800 *O jogo*

dos dotes para recreio das sociedades, de José Costa, que veio aumentar o número de jogadores incluídos, no jogo de cartas, no *Tratado do Voltarete* (1886). No jogo de dotes a finalidade é passar o tempo em divertimento, englobando quarenta perguntas e quarenta respostas, todas honestas. Este podia ser jogado a cinco réis, ou mais caro; e ainda a confeitos, ou rebuçados. O jogo tem também, sortes pertencentes a senhoras, percorrendo as letras do alfabeto; compostas por versos. Adverte o autor que o jogo de perguntas e respostas incluído no livro:

“... deve-se separar para se cortar à tizoiira, e pegar-se com maça nas costas das cartas de jogar, ou em cartão par se poder brincar com elle; e a primeira pergunta vai com riscos por onde se devem cortar todas” (p.313).

Em relação ao exposto os autores manifestam concordância com as considerações traçadas por Proença em relação ao jogo na educação. Todos eles são a favor do jogo na educação mas, há que seguir apenas os divertimentos que revertem para os bons costumes e consciência moral dos jovens, evitando todos os outros que sejam mal vistos pela sociedade de então. Apesar de sentirmos neste discurso, que os autores valorizam o jogo, o brinquedo e os divertimentos a favor da educação, ainda há algumas limitações impostas à criança. Esta tem que se reger por determinados comportamentos próprios do meio social em que se insere. No entanto Huizinga (2003, p.197) afirma que o século XVIII, em especial, parece ser uma época repleta de elementos de jogo e de diversão.

O desejo de valorizar a vida da criança está patente nos escritos dos pedagogos deste século. Os seus textos reflectem vivacidade nas ideias que pretendem vir a ser aproveitadas pelos interessados em educação da infância. Este século aposta em novas ideias quanto à formação do espírito da criança. Surgem obras como o *Emílio* de Rousseau que revolucionam os valores tradicionais, instituídos nos séculos anteriores que se julgavam eternos.

A concepção de Rousseau (1990) para a educação, aponta para um mundo melhor, privilegia os sentimentos mais nobres, sendo esta uma condição saudável para o corpo humano. No que respeita à pedagogia o autor, propõe que o adulto permita à criança desenvolver-se naturalmente, na afirmação espontânea da sua inocência, permitindo-se-lhe que sinta, pense e proceda como uma criança. O adulto tem o dever de preservá-la dos males da vida, evitando que se torne vítima das deformações que a sociedade lhe pode impor.

“A Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, sem maturidade nem saber e que não tardarão a apodrecer, teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas...” (p.80).

A educação de Emílio tem por objectivo a formação de um homem livre, a qual passa necessariamente pelo respeito pela liberdade da criança. No método proposto por Rousseau, estão presentes os princípios fundamentais da educação moderna, o robustecimento dos sentidos, o ensino prático, o trabalho manual, o estímulo da intuição, o cuidado a ter para que a criança descubra as verdades através do

contacto directo com a vida. Com esta nova concepção de entender a infância, Rousseau dá oportunidade à criança de adquirir direitos que até então lhes estavam confiscados. O direito à liberdade de expressão, o direito a nova vestimenta, mais alegre e leve, o direito a ser criança e a ser amada. Em relação aos brinquedos, Rousseau e seus sucessores admitem nos seus escritos que estes devem ocupar um lugar importante na educação da criança. Ao contrário da rígida disciplina e uso excessivo da memória, Rousseau propôs serem trabalhadas actividades com a criança fazendo uso do brinquedo, de instrumentos de variados ofícios, da linguagem pois só assim, estariam sendo desenvolvidas actividades relacionadas à vida dos seus interesses. Michel Manson (2002) expressa:

“... mas a ideia de que estes possam participar na construção da personalidade da criança ainda está longe de ser admitida no século das Luzes, e, na literatura para a juventude que floresce na segunda metade do século XVIII, os brinquedos constituem sobretudo um pretexto para deles retirar uma moral consentânea dos valores da época; os seus autores não procuram colocar-se na perspectiva da criança e parecem ignorar o modo com ela se possa sentir ligada aos brinquedos, na precisa altura em que as primeiras observações sobre as brincadeiras infantis melhoram os conhecimentos acerca da sua psicologia” (p.9).

Refere também o autor que raros são os autores que reconhecem a importância dos brinquedos na educação da criança, apesar do vasto movimento de reflexão sobre educação que precedeu a expulsão dos jesuítas, em 1772, ano da publicação do Emílio. Rousseau interessa-se pela relação que a criança estabelece com os seus brinquedos, reconhecendo à infância uma idade específica, diferenciando-a da idade adulta. O autor considerava cada fase da vida com tendo características

próprias. Para ele a criança não é educada para Deus, nem para a vida em sociedade, mas a finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Rousseau teve um papel importante no redescobrir da infância, levando a criar um novo conceito de infância moderna.

Outro impulsionador das novas ideias de educação foi Pestalozzi, exerceu grande influência no pensamento educacional, sendo um grande adepto da educação pública. Um dos princípios educacionais de Pestalozzi era de que o método deveria seguir a natureza; os sentidos deveriam estar em contacto directo com os objectos, já que a impressão sensorial é fundamental. Era a favor da introdução de novos recursos metodológicos e a escola deveria ser vista como um espaço bem organizado, como se de um lar se tratasse.

Mas foi com Froebel que o brinquedo, as brincadeiras e o jogo passam a fazer parte da história da educação pré-escolar. Este viu no jogo e no brinquedo grandes potencialidades para o desenvolvimento da educação da primeira infância. Froebel aplicou suas ideias num sistema de educação pré-escolar para crianças pequenas, tendo sido um dos primeiros a utilizar o jogo na educação das crianças. Seu método é baseado nas brincadeiras, desenvolvendo a metodologia dos dons e ocupações¹¹, nos jardins-de-infância por ele criados. O autor tinha uma concepção muito optimista na utilização do brinquedo e do jogo como forma de responder as necessidades da criança. A brincadeira deverá

¹¹ Veja-se: Froebel e a concepção do jogo infantil em Kishimoto (org.) (2002). O Brincar e suas Teorias: São Paulo: Pioneira.

ser aberta e voluntária. Em relação a este assunto Tizuko Kishimoto refere que Froebel postula a brincadeira como:

“Acção metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta no brincar, características como actividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas...” (2002, p.68).

Esta ideia de Froebel em relação à utilização dos brinquedos e jogos na educação da primeira infância e sua visão única sobre a natureza do conhecimento e os objectivos que a educação devia servir, permitiu como referem Bernard Spodek e Patricia Clark Brown (1998) dar um enorme contributo, ainda hoje reconhecido, a este campo.

II.2. Contextualização da Infância do Século XIX

Se nos séculos XVII e XVIII se notou certo empenho por um novo conceito da infância, a partir do século XIX alguns seguidores e herdeiros do pensamento de Rousseau, continuaram a favorecer a criança com um discurso valorativo. O início do século XIX traz inovações pedagógicas no respeitante à educação da criança, recriando os obsoletos métodos antigos que tornavam a escola num lugar fastidioso e monótono. A pedagogia moderna tem a preocupação de valorizar e colocar em prática os princípios defendidos por Rousseau, Pestalozzi e Froebel, através de métodos inovadores de acordo com a nova concepção da criança da época. A educação passa a ser ajustada à natureza infantil.

É da autoria de Adolfo Coelho (1883) o livro intitulado *Jogos e Rimas Infantis* onde manifesta ser o jogo:

“...um instrumento de que a pedagogia tem que se servir nas primeiras phases da educação, dirigindo-o de modo que pouco e pouco, insensivelmente, mas com segurança d’êxito, o espirito se encaminhe para a idéa da finalidade dos actos” (p.86).

Adolfo Coelho tinha a noção de que o jogo era um instrumento de que a Pedagogia se podia servir nas primeiras etapas da educação a favor da criança. O autor era contra os jogos perigosos, grosseiros devendo estes ser excluídos duma colecção pedagógica, mesmo que estes tivessem interesse sob o ponto de vista tradicional¹². Condenava todos os jogos infantis que tivessem como objectivo único o ganho de dinheiro ou objectos¹³ que tirassem ao jogo o seu carácter próprio. Em vez disso era permitido o ser levado de cadeirinha, ocupar um determinado lugar pelas próprias regras do jogo, princípios adequados sob o ponto de vista pedagógico. Enumera alguns jogos que acha inadequada¹⁴ à educação, pelo facto de poderem atrair a desavença e a trapaça.

Nos seus escritos em relação aos jogos infantis Adolfo Coelho preza a “habilidade, presteza, perspicácia, mas ao mesmo tempo uma perfeita lisura – eis o que se deve exigir no jogo infantil.” E ainda “o jogo é a forma adequada da actividade da creança – actividade sem finalidade consciente (p.86). Em relação ao exposto Adolfo Coelho era a

¹²Dá como exemplos o jogo do eixo, que além de perigoso, é acompanhado geralmente de grosseiras rimas.

¹³ Tais objectos poderiam ser: pennas d’escrever, bolos ou botões.

¹⁴Exemplos de jogos: jogo da chapa, do botão, da rapa, o burro e o diabrete e quaisquer jogos de cartas do domínio infantil.

favor da espontaneidade na criança, de outra forma a criança é sujeita a uma forma “atrophiadora” (p.86). De acordo com o autor, o pensamento moderno não poderá de todo eliminar o pensamento antigo:

“...a pedagogia sente-se impotente para crear um só elemento legitimo novo na educação; todo o seu papel consiste pois em aproveitar os elementos que a tradição dos povos offerece, extremando o bom do mau, e fundindo o bom n’um sytema alumiado pela theoria em todas as suas partes” (p.87).

Referia, então, a necessidade da pedagogia depois de algumas tentativas improdutivas, recorrer aos jogos tradicionais em prol da ginástica em aparelhos. A seu ver a actividade lúdica, através do movimento nos jogos e utilização das rimas infantis, é o suporte privilegiado da acção educativa. Os jogos e rimas infantis descritos por Adolfo Coelho são reproduções fiéis da tradição portuguesa. Estes podem empregar-se até aos seis anos de idade, outros são jogos para rapazes e meninas dessa idade para cima. Ainda há a descrição de jogos que são essencialmente destinados aos rapazes. Grande defensor do jogo e brinquedos na educação da criança, o autor reconhece nestes um recurso fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequadas ao espirito da criança. “Não arranquem à infancia o que lhe pertence. Nas rimas que reunimos ella revela-se com muito mais verdade do que nos livros dos psychologos casuístas” (p.89).

Era intuito da nova pedagogia e pedagogos da educação abolir com os métodos tradicionais de ensino, como referem os editores na

abertura de um dos periódicos do *Recreio Infantil* (1874)¹⁵, em relação aos assuntos da educação tratados nas suas páginas, escritas por pedagogos que se têm distinguido nos tratados da educação:

“...tem por mira attrahir suavemente a crença aos conhecimentos uteis das sciencias e artes antigas e modernas, amenizando a forma, pouco desenvolvida, mas vivamente impressionavel.

Desprezando por inefficazes e contraproducentes as práticas rotineiras e automáticas dos passados tempos, iremos buscar nos methodos simples e naturalistas o segredo da educação primordial e a verdadeira comprehensão da arte de ensinar” (p.1,2).

Ainda, em relação a este assunto dizem os autores que “os antigos methodos tendiam systematica ou inconscientemente a atrophiar a intelligencia das creanças. (p.1,2). A este propósito, na revista *Infância e Juventude*¹⁶ (1968, Ano XIV, p.26) retiramos um bom exemplo de que o brinquedo era muitas vezes considerado fútil e desviador dos bons caminhos. O artigo referia Lineu, o grande botânico:

“... o seu brinquedo preferido era um herbário, que ia enriquecendo com fervor e paciência, e que um dia o pai o destruiu para o “trazer ao bom caminho”... este rigor..., não desviou Lineu da sua vocação; pelo contrário estimulou a criança.”

A pedagogia moderna baseada neste ajustamento, insiste na necessidade educativa do brinquedo e dos jogos infantis e na utilização das actividades lúdicas das crianças, como uma das mais importantes e curiosas manifestações do universo infantil. Vários são os autores desta época, que acreditaram na criança, que enalteceram seus desejos,

¹⁵ Periódico ilustrado dedicado às crianças portuguesas e brasileiras com a colaboração dos melhores escritores.

¹⁶ Revista da Federação Nacional das Instituições de protecção à Infância.

valorizaram sua liberdade e desejaram antes de mais, a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

De acordo com Maria da Luz de Deus e segundo esta perspectiva de uma nova visão da infância, declara:

“O carinho e o interesse pela Criança generaliza-se, o conhecimento das modernas ideias de pedagogia entra no domínio da cultura geral e, se nem sempre encontra uma compreensão perfeita, demonstra o manifesto interesse por um problema actual de tão grande amplitude” (1942, p. 10).

Realça ainda a ideia de que, embora seja de grande utilidade o estudo e conhecimento da evolução que essas ideias tomam no estrangeiro, devemos ter em consideração o desenvolvimento de nossas crianças e meditar também na herança cultural de que são portadoras. Assim “o problema da criança portuguesa devia ser solucionado por portugueses” (1942, p. 10), contribuindo com todo o apoio, para a solução deste problema. A tendência para por em prática as novas teorias da educação já são antigas. Outrora a brincadeira era considerada, quase sempre insignificante, ou então, com momentos de recreio ou ainda como actividade compensatória para as aprendizagens ou incentivo das mesmas. Em relação a este assunto, nos anos setenta do século XIX e voltando ao periódico, o *Recreio Infantil* (1874) aparecem alguns textos, ilustrados com brinquedos como: o papagaio de papel, a boneca, a cama e a roupa da boneca. Estes brinquedos são utilizados com o fim não só de ilustração, mas também com uma moral. Num dos textos, os rapazinhos, da capital, brincam com o papagaio de papel, no tempo próprio, no campo, enquanto a família tomando o fresco à porta de casa os aprecia.

“Nada mais encantador e divertido para as crianças (...) ir para o campo, respirar bom ar, correr nas ruas de uma grande quinta, apanhar flores, (...), e, pela tarde, quando o vento sopra rijo do norte, deitar um papagaio. A família (...), entretida a vêr os meninos deitarem ao ar os seus papagaios; os meninos recreiando-se com um passatempo que não os prejudica, antes lhe desenvolve as forças” (L.F.p.506).

O autor neste texto retrata o brinquedo como um objecto não utilizado somente para puro divertimento mas com a intenção de os meninos ganharem forças e entusiasmo para estudarem no Inverno, “estudem, meus amiguinhos, durante o Inverno, que para o próximo estio, deitarão também, n’uma noite de julho, um papagaio com lanterna” (p. 507), e assim tentar familiarizar as crianças, através da utilização dos brinquedos, para a iniciação à vida intelectual e moral, prepará-las para os bons costumes e actos da vida dos adultos. Num outro texto aparece a ilustração de uma menina que segurando a sua boneca, envolvida em roupa e atada pelos pés, demonstra não brincar pelo simples prazer que esta acção lhe podia trazer, mas pelo contrário, reflecte ter a maturidade de um adulto em miniatura, tratar das bonecas como se de um filho se tratasse.

“As meninas deligentes teem para com as bonecas, as mesmas atenções que os paes teem para com os filhos” e ainda “e bom é, desde, os verdes annos, começar a ter cuidado em tudo” (p. 175).

Neste texto está bem patente a educação cuidada dos pais para com as meninas, diferente da educação dada aos meninos. As meninas, desde cedo, eram educadas para o conceito de família, para a educação dos filhos. “De uma menina preguiçosa e negligente, nunca se fez uma boa dona de casa” (p.175). É pretendido que as crianças tenham em

conta, o quanto é importante o trabalho das mães e que aprendam com elas a zelar pelo seu lar. Pois, assim, já elas o fizeram quando eram também crianças. A moral a atingir não é mais que fazer das crianças pequenas mães em miniatura. A intenção é que seguissem o exemplo da pequena heroína da ilustração.

“Assim como o saber não ocupa lugar, o ser-se diligente e cuidadoso não prejudica pessoa alguma. Tomae, pois, o exemplo, minhas queridas leitoras, da menina que o vosso jornal predilecto vos apresenta em o seu numero de hoje” (p.176).

A boneca é aqui representada com a finalidade de angariar bom comportamento para um futuro próximo, e não simplesmente como divertimento. Se estes textos reflectem, de alguma maneira, algum direito à criança para poder brincar com os seus brinquedos têm também a finalidade de atingir um certo fim. Aqui o brinquedo é essencialmente usado como ponte para as aprendizagens da vida adulta.

A este respeito Augusto César Lima (1948) não vê inconveniente que as meninas e os meninos aproveitem o brinquedo para aprenderem com ele as coisas da vida adulta. O brinquedo é muitas vezes usado como imitação:

“...as boas donas de casa podem formar-se por meio de bonecas, monas, bruxas ou nenas (...), pois as meninas, fazendo-as, vestindo-as, dando-lhe banho, deitando-as no berço, fingindo refeições, baptizados (...) vão tirando afinal um curso que as habilitará a ser boas esposas e boas mães...” (Vol.II, p. 164).

“... como grande parte dos brinquedos revela espirito de imitação dos trabalhos realizados pelos grandes (...) (p. 164) e “ como as crianças sempre fizeram aquilo que viam fazer às pessoas grandes, não devemos estranhar que elas reproduzam nos brinquedos as armas antigas, transmitidas de pais para filhos, e conservem nos jogos as fórmulas, o

movimento, o cerimonial (...), dos exercícios usados pelos nossos avós para desenfadarem e como preparação militar” (V. II, p. 170).

Durante o século XVIII a família sente o desejo de ter a criança mais perto de si, de cuidar dela, de contribuir para estreitar os laços sentimentais que unem os filhos aos pais. A criança passa segundo Ariès (1988, pp. 191,192) a ocupar um lugar central na família. Há uma ligação na família entre os dois sentimentos de infância a que o autor faz referência, o primeiro sentimento da infância – a “criança – brinquedo” – surgira no meio familiar na companhia das crianças pequenas. O segundo provinha de uma fonte exterior à família. A família passa desde então a ser o núcleo central da educação da criança. No século XIX a família começa então, “a organizar-se em torno da criança, a dar-lhe uma importância que a faz sair do seu antigo anonimato, não sendo já possível perdê-la e substituí-la sem grande desgosto...” (Ariès, 1988, p. 12).

Neste contexto Paul Osterrieth (1964) pronuncia que

“a família é o lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura; constitui o meio que introduz aquela na vida humana e o quadro em que se elabora a sua própria personalidade” (p.157) e ainda “a família, ao incluir a criança num conjunto cultural, propõe e impõe-lhe as vias de actualização da sua natureza humana; e, assim, tornar-se-á humana “conforme” a cultura que o meio familiar lhe apresentar” (p.23).

A família é assim considerada, como um dos aspectos inovadores, deste século como a célula base para a educação. Assim como mudaram muitos aspectos ligados à vida humana, a relação da sociedade perante a infância não poderia ficar imóvel. Em relação a este assunto Rogério Fernandes e Moysés Kuhlmann (2004, pp.18,26)

verbalizam que se multiplicam as propostas e as acções dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado e ainda que no final deste século e início do século XX, a infância e a sua educação irão integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Cynthia Veiga (2004, p. 36) afirmou que, a génese da modernidade que se realiza no século XIX, esteve nas profundas mudanças políticas, culturais sociais e económicas ocorridas em diferentes partes do mundo a partir do século XVI. Notou-se nestas mudanças um esforço para tornar a criança uma criança civilizada. As relações entre infância e modernidade, suas transformações e compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entende a autora que

“a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como tradição” (p. 37).

De acordo com Ariès (1986):

“El hombre occidental ha experimentado en el siglo XVIII y en el XIX una revolución en la afectividad que, ciertamente, no lo hace mejor, sino diferente. Sus sentimientos se subdividen de otro modo, y, en particular, se concentran más en el hijo” (p.16).

As difusões de ideias que orientaram para a distinção dos sentimentos foram muitas vezes divulgadas em periódicos, com rubricas especificamente destinadas à educação da criança nas suas

várias vertentes. Estes artigos eram dedicados às famílias e às crianças, contendo temas de interesse particular para ambas.

De acordo com Michel Manson (2002), durante a primeira metade deste século:

“A educação familiar beneficiava do apoio de numerosos jornais e de livros para crianças, nos quais ao brinquedos conquistaram um lugar considerável, para lhes despertar o sentido moral e lhes ensinar o seu papel de futuros adultos. Estas novas ideias sobre o brinquedo deixaram progressivamente o cenáculo dos pedagogos e dos educadores – alguns dos quais permaneciam adversários do papel educativo dos brinquedos –, para conquistarem um público mais vasto” (p. 378).

A família é reconhecida como uma instância essencial para uma desejada integração social da criança. A situação da criança, com uma especificidade que até então se vai descobrindo plenamente, suscita novos olhares em relação à sua educação. Doravante, o interesse e o debate sobre o lugar dos brinquedos e do jogo na educação entram no domínio público. Por sua vez, irão suscitar também, o interesse no sistema educativo. Ariès (1988) narra que a partir do século XVII e XVIII, a atitude da sociedade em relação aos jogos mudou em relação à atitude moral tradicional perante os jogos. A renovação do pensamento pedagógico veio criar segundo o autor o indício de um novo sentimento relativo à infância:

“... uma preocupação, antes desconhecida, de preservar a sua moralidade e também de a educar, proibindo os jogos doravante classificados como maus e recomendando-lhe os jogos doravante reconhecidos como bons” (p.121).

Em relação a este novo sentimento de infância, as autoras Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975) são de opinião de que os antigos não

valorizaram nem deram a importância devida ao brinquedo e ao jogo na educação da criança:

“Os antigos não atribuíam à utilização dos brinquedos o valor educativo que se lhe reconhece hoje. Os seus métodos pedagógicos permaneceram, durante muito tempo, severos e duros...foi preciso esperar, pelo primeiro século da nossa era para assistir ao aparecimento de escolas para crianças pequenas e brinquedos educativos. Utilizavam-se letras de marfim ou de madeira para aprender a ler e davam-se, como recompensa, pequenos bolos em forma de letras para que a memória retivesse a sua imagem” (p.34).

Defensoras da importância do brinquedo e brincadeira na educação, as autoras afirmam que a brincadeira é um assunto sério, “é a própria vida da criança, o seu trabalho, o brinquedo, que disso é instrumento e acessório deve ser considerado como utensílio que se respeita e que se cuida” (p. 177). Ainda a este propósito referem que falar dos brinquedos como se de objectos insignificantes e fúteis se tratassem, é “não compreender o significado da infância nem o papel que ela representa na preparação para a vida” (p.149) e ainda “...companheiros dotados de vida, os brinquedos conduzem a criança a um mundo só dela conhecido, e onde dispõe de todos os poderes” (p.155).

Compreender o significado de infância é segundo os autores Rogério Fernandes e Moysés Kuhlmann (2004, p, 8), consequência das interrogações feitas sobre os vários vocábulos para dignar *criança* e as diversas formas de recortar as idades da infância. Este questionamento visa colocar sob suspeita a compreensão da infância levando-nos a reflectir sobre uma história da criança e uma história da infância, não sendo estas na opinião dos autores sobreponíveis.

Para Moysés Kuhlmann:

“... a história da educação em geral, precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas” (1998, p.16).

Ainda de acordo com os autores, a palavra infância evoca um período da vida humana que poderemos chamar de período de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação. Montessori (1972) diz que a infância representa “o período mais importante da vida do adulto: o período construtor” (p.13). Como a criança não pode ser autora da sua própria história, e não aparece com sujeito dela, a forma mais directa de perceber a criança é tentar captá-la nos diversos discursos ontológicos que tentam por várias vias definir historicamente o que é ser criança. (Rogério Fernandes e Moysés Kuhlmann, 2004, p. 16). Já era opinião de Montessori (1972, p.19) que para se aprofundar qualquer ramo da Medicina ou da Filosofia, mesmo da Sociologia, seria impossível sem ter em mente a contribuição que pode dar-lhes o conhecimento da vida infantil (...) no caso da criança deve reconhecer-se-lhe uma influência infinitamente superior em todos os problemas que reflectem a humanidade. De acordo com Moysés Kuhlmann e Marcos Cezar (2002, p.8): “compreendê-la e educá-la, diferenciá-la e explicá-la, a infância tem sobre si a sombra de pensamento que se formaram às custas do empenho em definir, quantificar, descrever, prescrever e orientar.”

O progresso atingido nos cuidados com a educação da criança pode relacionar-se mais “com um despertar de consciência do que com a evolução das condições de vida (...) a manifestação da maior

importância na personalidade própria da criança” (Montessori, 1972, p. 19). A socialização da criança, na transição do século XIX para do século XX em Portugal, entre outros aspectos que caracterizam a sua personalidade, não pode deixar de analisar o modo como se processava a relação entre a criança, o brinquedo e o jogo. De acordo com Palomo Alves (2003), “a história do brinquedo e dos jogos ilustra toda uma representação de infância...” (p.49). Para Fernando Pires de Lima (1963, p.263) um dos assuntos mais importantes da etnografia é sem dúvida o que agasalha dos brinquedos. Narra o autor que à primeira vista parece ser uma coisa insignificante, mas, através dele, “conseguiu a humanidade fazer não só progressos extraordinários, como conhecer hábitos e costumes da antiguidade mais remota”¹⁷

¹⁷Alguns exemplos: a agulha magnética que era um simples brinquedo para os chineses foi aproveitada pelos europeus para a navegação; o pião originou o giroscópio e os primeiros aeroplanos foram, por assim dizer, os papagaios de papel. Estes exemplos, são justificados por Fernando Pires de Lima citando um cientista finlandês, Yrjo Hirn que afirma que muitos princípios técnicos foram aplicados nos brinquedos para atingir fins práticos e que estes não podem deixar de ter reflexo na dignidade dos seus humildes precursores. Menciona ainda que por mais insignificantes que possam parecer os brinquedos aos olhos de um historiador político, eles chamam cada vez mais a atenção do parecer os brinquedos aos olhos de um historiador político, eles chamam cada vez mais a atenção da ciência moderna.

CAPÍTULO III

O JOGO, O BRINQUEDO E O BRINCAR

III. O JOGO, O BRINQUEDO E O BRINCAR

As relações entre o jogo, o brinquedo, o brincar e a educação têm sido objecto de interesse e estudo por parte de muitos pedagogos e investigadores da educação, na educação infantil. A criança, diz Rogério Fernandes (2004) é tema de declarações ou de iniciativas sociais, tanto da parte de agências governamentais quanto de instituições independentes ou do Estado (p.423). A valorização do mundo infantil foi fortalecida e vista com olhares inovadores focando e dando valor ao conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos e meios sociais. Ainda de acordo com o autor “as ciências da educação multiplicam os seus olhares, tentando dar a conhecer uma representação mais rigorosa dessa fase da vida humana” (p. 423). Um dos temas que tem merecido a atenção dos estudiosos em relação ao universo infantil é, sem dúvida, o estudo das formas de vida e das práticas lúdicas nas várias vertentes.

Desde os tempos mais remotos da história da humanidade sempre se brincou. No estudo feito por Michel Manson (2002) verificamos que a maioria dos brinquedos e dos jogos que hoje nos parecem indispensáveis ao desenvolvimento da criança existem desde há séculos, mas sob outras formas e designações. “A criança brincou com a areia da praia desde os mais remotos tempos” (p.15). Nas mais antigas civilizações os brinquedos foram surgindo sob diversas formas e construídos com a utilização de diferentes materiais. Apesar de no século XIX se iniciar a produção em massa de brinquedos,

possibilitados pela industrialização, é certo que segundo o estudo de Michel Manson o consumo infantil não começou propriamente na época contemporânea mas este verifica-se desde a antiguidade, a partir do momento em que se começaram a fabricar objectos para crianças em grande quantidade e se começaram a comprar brinquedos. Desde que se valorizou o brinquedo e o jogo como factores inerentes ao bom desenvolvimento da criança, e relembrando as ópticas de Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori entre outros, podemos observar o quanto a ludicidade é importante tanto no desenvolvimento cognitivo como no desenvolvimento social da criança.

Canalizando estes conceitos na investigação da história da educação, notamos pela leitura de vários autores a abordagem destas relações noutras perspectivas. Brougère (1995) investiga o brincar como fenómeno cultural, Tisuko Kishimoto (1993) analisa esta relação especialmente dentro do campo histórico-antropológicas e psicopedagógicas; Vygotsky (1988) volta-se para as teorias psicológicas, Huizinga (2003) faz recuar o seu interesse na ideia de «cultura como jogo», a sua atenção estende-se pelas actividades lúdicas, pelo homem nas suas horas festivas; Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher, (1979) abordam a temática enquanto utensílios pedagógico e instrumentos de socialização; Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975) tentam demonstrar que os brinquedos são instrumentos insubstituíveis; João Amado (2002) aborda as vivências culturais infantis, aquando da utilização de brinquedos populares. Adolfo Coelho (1883), Fernando Pires de Lima (1963, 1969) Leite de Vasconcellos

(1903,1906,1910 e 1967) entre outros, valorizaram os brinquedos e os jogos populares; o jogo e o brincar relembrando a importância das tradições populares. Os museus surgiram, pelo facto de constituírem espaços importantes e dedicados, com a intenção de construir e enaltecer a história dos brinquedos através dos tempos. Estes vieram reforçar o movimento em direcção à educação e protecção infantis.

Michel Manson (2002) no seu estudo cita Claretie como um ardente defensor do brinquedo, dizendo que os brinquedos "... são os primeiros educadores." Narra esse autor:

"Os brinquedos não são aquilo que os frívolos pensam. Se divertem as crianças, também fazem reflectir os adultos sobre questões graves e divertidas, de ordem moral, social, económica, pedagógica, filosófica e histórica. Fazem viver milhares de operários, servem a causa da prosperidade nacional, graças aos milhões que injectam no fluxo dos negócios. Pelo contacto imediato com as novas gerações, inflectem sobre o gosto e o espírito do público; contribuem para a educação das crianças, sendo os seus primeiros objectos de estudo; inscrevem os anais através do bibelô da recordação das grandes personagens e dos acontecimentos notáveis" (op.cit., p.377).

Valorizando este pensamento Fernando Pires de Lima (1963) a respeito dos brinquedos afirma:

"os brinquedos, contra a opinião de toda a gente, são uma coisa muito séria, que merece estudo aturado, porque eles representam muitas vezes episódios e factos decisivos na evolução dos costumes, e até da própria história" (p. 260).

Fernando Pires de Lima persiste na ideia de que é preciso que os adultos compreendam o mundo infantil e não perturbem os seus direitos e compreendam as suas atitudes. Consciente da importância do papel dos brinquedos e dos jogos na educação do mundo infantil, refere:

"Aqueles que afirmarem que não há jogos nem brinquedos em quantidade e qualidade para os infantes portugueses,

não sabem ou não conhecem a riqueza do nosso folclore infantil” (p.262).

O autor através das suas investigações demonstra que a literatura portuguesa, cita frequentemente os jogos tradicionais portugueses, como já referimos anteriormente ao mencionarmos alguns pedagogos importantes de séculos anteriores. Menciona ainda que alguns moralistas apesar de condenarem alguns jogos que consideravam menos honestos ou perigosos para a criança, não deixavam de considerar os divertimentos importantes sendo estes considerados como alívios para as crianças se entreterem. Notamos que a partir do século XIX a mentalidade de alguns pensadores que abordam o tema criança e infância nos seus escritos e investigações, demonstram preocupação em tratar a história da infância como parte fundamental da história em geral. Na verdade, na transição do século XIX para o século XX, a socialização da criança, não pode deixar de analisar o brinquedo e o jogo como factores de cultura.

Para se fazer uma história do brinquedo é inevitável fazer uma história do homem através do brinquedo, como tão bem demonstrou Michel Manson (2002). Esta história engloba vários discursos resultantes da época, envolvendo todo um contexto social onde a criança está inscrita. Para estudarmos a parte lúdica da infância é necessário compreender o lugar onde a criança se insere bem como todos os factores da nossa história. A este propósito César Pires de Lima (1943) explica que os jogos não têm apenas interesse para as crianças, atraem também a atenção dos historiadores. Do ponto de

vista histórico e segundo Tisuko Kishimoto (1993), “a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época” (p.7). Para fazermos esta análise, transcrevemos a opinião da autora:

“o lugar que a criança ocupa num determinado contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo... permite conhecer melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar” (p.7).

Este brincar engloba de uma certa forma valores que a criança absorve no seu dia a dia e que dão sentido às imagens culturais de cada época. Da mesma opinião é João Amado (2002) quando verbaliza que o brinquedo feito pela própria criança resulta já numa brincadeira ou um jogo com consequências a vários níveis, um deles o cultural. Toda esta produção, com toda a sua simplicidade, engloba a utilização de artefactos e um conjunto de vivências da vida quotidiana.

“...oculta a marca de um longo percurso de séculos, ou até mesmo milénios, constituindo-se como aspectos riquíssimos da memória colectiva da humanidade, admiravelmente conservados e fielmente transmitidos por gerações de crianças e jovens!” (p.11).

Comungando deste parecer estão, também, os autores Duarte Meireles; Manuela Almeida e Anabela Alves (1994) pronunciando:

“O brinquedo é um objecto de estudo de uma profunda riqueza: atrás de um brinquedo ou de um jogo, a sociedade mostra-se e ao mostrar-se revela a imagem que tem da infância. O brinquedo é também um revelador de cultura. Ele obedece à lógica da cada época, ele é objecto de consumo, ele é um meio para a descoberta do mundo, dos materiais e da técnica, da cultura, das imagens e dos saberes (...) O brinquedo está assim, intimamente ligado ao desenvolvimento cultural e técnico da sociedade e é através dele que as crianças acedem aos valores culturais da sociedade em que se inserem” (p.15).

Considerando o brinquedo como um objecto que nos traz referências históricas e culturais no estudo da infância, Daniel Roche (1999) diz que “um qualquer objecto, mesmo o mais comum, encerra engenho, escolhas, uma cultura. Há um saber e um excedente de sentido ligados a todos os objectos” (p.13). Para Brougère (1995) associar brinquedo e cultura, não é ainda, um fenómeno muito explorado por outros investigadores que se interessam pelo brinquedo. Nos seus estudos o autor propõe que se analise o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos (p. 7). O brinquedo é um artefacto que traz em si uma realidade cultural, é rico de significações que permitem compreender determinado lugar, sociedade e cultura. “O brinquedo se mostra como um objecto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (p.9).

Toda a socialização prevê apropriação de cultura, uma cultura compartilhada pelos seus elementos. A infância é segundo Brougère “um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que se transmitem por diferentes canais” (p.40). Nesse caso a interacção social pode fazer-se através de uma fonte que é a utilização do brinquedo, nos momentos de brincadeiras livres em que as crianças fazem uma série de trocas lúdicas, funcionando como suporte de acção e interiorização de formas e imagens, símbolos para serem manipulados, a que o autor chama de dimensão simbólica (p.41). De um modo geral, quando as crianças brincam, mantêm convívio com os seus pares, trocam saberes e fazem a aquisição de outros. Experimentam experiências e experimentam uma variedade de atitudes

sociais, imitam os adultos e tentam colocar o que lhe agrada na brincadeira. “Alguns brinquedos nasceram do espírito da emulação das crianças, que as leva a imitar os objectos dos adultos, reduzindo-os à sua escala natural” (Ariès, 1988, p. 102). A criança entra em contacto com um discurso cultural.

“Embora a cultura lúdica disponha de uma certa autonomia e de ritmos próprios só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico” (Brougère (1995, p. 52).

Na relação brinquedo e jogo Brougère (1995, p.13) dá-nos a conhecer algumas diferenças, o jogo pode ser destinado tanto à criança como ao adulto, ele não é restrito de uma faixa etária. O brinquedo por sua vez é um objecto distinto e específico, que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. A relação que se estabelece entre brinquedo e brincadeira é que “o brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo” (p.21). Na sua perspectiva o brinquedo apresenta funções sociais referentes à maneira como ele é colocado à criança. A brincadeira, além de ser considerada com algo natural da esfera infantil, é também apropriação de cultura, uma aprendizagem social, uma reprodução e transmissão de conteúdos culturais com significação. De acordo com Brougère (1995, p. 77) “a brincadeira é a entrada na cultura, uma cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico”.

Num artigo nomeado de: A criança e o brinquedo na revista *Hoby, Jogos e Brinquedos* (1975, pp.42-43) expõe, em relação à importância dos brinquedos na infância, que este é considerado um bem precioso a facultar à criança indo contra as opiniões de alguns adultos que provocam na infância consequências desastrosas, bloqueios e frustrações. “Ai do adulto que não brincou em pequeno! Privado do escape para a sua necessidade de evasão e curiosidade própria da infância” (p.43). Estas afirmações mostram-nos que a criança foi adquirindo o direito de brincar em consequência do progresso da pedagogia e dos seus mentores tendo como consequência várias mudanças na infância.

“O direito de brincar, deveria ser inscrito, antes de todos os outros, na carta dos Direitos da Criança; é um dever dos adultos por à disposição da criança, no momento exacto, o brinquedo exigido, não só pelo seu desejo momentâneo como, também, por toda a sua força vital” (Jeanne Bandet; Réjane Sarazanas, 1975, p.11,12).

A importância dada a estes conceitos de jogo, brinquedo e o brincar, no universo lúdico infantil vêm-nos quase sempre da compreensão que fazemos deles quando nos debruçamos sobre os tratados dos especialistas em investigação. Tal como escreveu e tão bem documentou Fernando Pires de Lima (1963) da importância deste ramo da etnografia.

“Poderia ir-se mais longe neste ramo de brinquedos, em que é tão rico o folclore infantil. Grata recordação da minha infância, em que eu fazia de guerreiro e montava o meu cavalo de pau, com chapéu de papel na cabeça e espada bem segura na mão com se fosse a comandar um exército invisível” (p.290).

Verificamos que esta compreensão do discurso valorativo em relação à infância percorreu várias etapas, vários momentos históricos, incluindo um conjunto de referências que se fundamentavam em duas origens, uma ideológica e outra de origem científica (Brougère, 1995, p.89). A origem ideológica está na mudança de perspectivas sobre a concepção da criança e da brincadeira, consequência da rotura romântica. A valorização da brincadeira apoia-se no mito de uma criança portadora de verdade. Os comportamentos naturais das crianças são enaltecidos e diferenciados das verdades preconcebidas. Quanto à origem científica, é a tentativa de fundamentar cientificamente o valor dado à brincadeira.

Apesar deste progresso verificado a partir do século XIX em relação à concepção do brinquedo, do jogo e do brincar, Huizinga (2003) é de opinião que o século XIX parece não deixar espaço para o jogo: "... as grandes correntes de pensamento eram inimigas do factor jogo na sociedade....no século XIX tudo era empreendido com a mais profunda seriedade... a cultura deixou de ser jogada" (p.216). "O reconhecimento dos jogos e dos exercícios físicos como valores culturais importantes foi denegado até aos fins do século XIX" (p.220). "... o século XIX perdeu muitos dos elementos de jogo característicos de épocas anteriores" (p.219). O autor, no seu discurso, afirma que: "cada vez mais se avoluma a triste conclusão que o elemento de jogo na cultura se encontra em declínio desde o seu auge, no século XVIII" (p. 230). Huizinga (2003) analisa o conceito de jogo sob um ponto de vista histórico, tendo este estudo a finalidade de tentar integrar o conceito de

jogo no conceito de cultura. Devemos compreender o conceito de jogo não como fenómeno biológico, mas sim como fenómeno cultural. Em prefácio ao livro de Huizinga (2003), George Steiner explica que, para aquele autor, jogo é:

“uma actividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, numa ordem visível, de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A acção é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o regozijo e o relaxamento” (op.cit, p.8).

O jogo e sua noção, na concepção de Huizinga é mais primitivo do que a cultura, pois é uma necessidade primária da vida, familiar a todos e que se estende ao nível dos animais. Podemos chamar ao jogo uma totalidade (p.19) que o devemos tentar compreender e avaliar, não tentando somente, fundamenta-lo em qualquer nexó racional, já que este se estende para além da esfera humana.

“O jogo é mais velho do que a cultura, pois a cultura, ainda que inadequadamente definida, pressupõe a existência de uma sociedade humana e os animais não esperaram que o homem os ensinasse a jogar” (p.17).

Na diversidade das actividades humanas, o instinto do jogo, é essencial para o conhecimento humano, sendo este um dos fundamentais elementos da cultura humana. Nas suas reflexões, Huizinga aborda algumas características sobre o jogo, “a liberdade (...), o jogo não faz parte da vida normal, da vida real (...), todas as crianças sabem muito bem que só estão a fazer de conta ou que era só a brincar” (p.24) e ainda “o jogo exerce fascínio; é encantador; é cativante. Está investido das mais nobres qualidades que somos capazes de reconhecer

às coisas: o ritmo e a harmonia (...), quanto mais o jogo tiver um cariz competitivo, mais vivo e ardente será” (p.27). Quando as crianças brincam *de faz de conta*, podem fazê-lo com a máxima seriedade. “O jogo pode elevar-se a níveis de beleza e de sublimidade que se situam muito acima do que é sério” (p.25).

A brincadeira entendida numa perspectiva sócio-histórica e antropológica é uma actividade social, humana, que supõe aquisições e transformações das imagens e representações que lhe são propostas, dependendo do lugar onde a brincadeira se realiza. A dinâmica que a criança estabelece quando entra em contacto com o brinquedo traduz-se numa riqueza de significados e imagens que nos transporta para uma compreensão cultural do brinquedo. O brinquedo e o brincar são actividades específicas da criança, que foram historicamente, ocupando um lugar específico na história da infância.

“Os brinquedos com a sua coerência expressiva, com a intenção de divertir, são objectos iniciáticos ao código da sociedade (...), instrumentos de inserção social, contêm ordens veladas e padrões de comportamento (...), o brinquedo é, tal como o arado ou uma dança, um elemento cultural, dentro de um contexto que varia entre áreas culturais diversas” (Madalena Braz Teixeira, 1987, p.30).

Nesta perspectiva, tomando o brinquedo como objecto revelador de cultura e sua importância no desempenho do quotidiano da criança, pode-se segundo Jorge Dias (1984, s/p.) “compreender a evolução das sociedades humanas através de uma análise ao brinquedo, este encarado como manifestação de cultura.” Seguindo este pensamento Borja Solé (1992) em relação ao jogo diz que: “o jogo, como a linguagem, é uma constante antropológica que encontramos em todas as

civilizações e em todas as etapas de cada civilização” (p.13). Os jogos tradicionais infantis têm uma força que se explica pelo poder da oralidade que segundo Tizuko Kishimoto (1993):

“Enquanto manifestação espontânea de cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (p.15).

Este jogo é considerado um jogo livre, cheio de espontaneidade onde a criança brinca pelo simples prazer de brincar, permitindo-lhe alterações e criações de novos jogos, proporcionando a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil a que a autora define como “mecanismo pelo qual a criança selecciona elementos desta cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental” (p.56). Estas imagens podem ser captadas nos jogos que envolvem o imaginário infantil que diariamente intervêm no quotidiano da criança.

III.1. Abordagem dos Conceitos: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Lúdico

De acordo com Machado (1981, pp. 291,292), na língua portuguesa a palavra jogar do latim *jocar* define-se como dar-se ao jogo; ocupar-se em jogo. Entregar-se à prática de divertimento ou brinco ..., divertir-se nessa ocupação...agitar-se, fazer desporto, apenas brincar. A palavra jogo por sua vez e considerando a mesma fonte, deriva do latim *jocu* e sendo este considerado um substantivo defini-o como qualquer actividade feita para recreio do espírito, distracção, divertimento,

brinco, folguedo, brincadeira, brinquedo, escárnio, prática de um prazer e ainda qualquer coisa que se diz a rir, não a sério, prática de um desporto, astúcia, fingimento e luta.

Para Cascudo (1919) no seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* diz que: “jogo é vocábulo erudito em via de aclimação pela propaganda da ginástica educacional.” (Apud Fernando Pires de Lima, 1963, p.264) e ainda referenciando Leão diz: “e como na palavra jogo, que querendo dizer em latim somente graça ou galanteria de palavras, a confundimos na significação com a palavra ludus. E dizemos jogo de cartas, de bola, e todas as suas maneiras de jogar” (Apud Pires de Lima, 1963, p.264). Para os autores Pierre Ferran; François Mariet e Louis Porcher (1979) em relação ao jogo, brinquedo e jogar, dizem que a terminologia é vaga e o uso impreciso:

“Se é verdade que a palavra jogo designa uma actividade, intelectual ou física, ela designa igualmente aquilo que serve para brincar; (...). O brinquedo é um objecto que serve para brincar. As extensões destes termos são vastas e encobrem-se parcialmente sendo que na palavra jogo é mais vasta que a de brinquedo dado que jogo designa a actividade de jogar o objecto que serve para o jogo, enquanto brinquedo apenas designa o objecto” (p.55).

Na concepção de Brougère (1998) a designação ou a ideia que se tem de jogo varia no tempo de acordo com as diferentes culturas, dependendo ainda dos autores e épocas históricas tendo em conta o que numa determinada cultura é designável como jogo. O jogo inscreve-se num sistema de significações, numa cultura que lhe dá sentido. Este deverá ser investigado e interpretado num contexto social e cultural em função da imagem que tem dessa actividade (p.22). Ainda, segundo o

autor uma das características do jogo é não se reger por nenhum comportamento específico, sendo entendido como actividade lúdica.

Segundo o estudo de Michel Manson (2002, p.51) foi preciso esperar pelos primeiros pedagogos os humanistas italianos, para assistir ao esboço de uma reflexão sobre as actividades lúdicas da criança. Durante o Renascimento apesar da renovação artística, literária e científica, a utilidade dos jogos na educação da infância ainda não estava totalmente reconhecida. Pensadores como Montaigne (1933) não valorizam o brinquedo dizendo que estes desviam a criança dos seus estudos, as crianças deverão ser encaminhadas para as coisas melhores e mais proveitosas e que os adultos não se deviam prender com "...os palpites e prognósticos sem importância que tiramos dos movimentos infantis" (p.31). O autor adverte para a importância do estudo "o nosso menino tem mais pressa: não deve à educação senão os primeiros quinze ou dezasseis anos de vida; o resto é devido à acção. Empreguemos tempo tão curto na instrução necessária" (p. 41). Montaigne faz referencia aos jogos mas de forma a aproveitá-los como base no estudo, "os próprios jogos e exercícios serão boa parte do estudo, a carreira, a luta, a musica, a dança, a caça, a equitação e as armas" (p.63). Os jogos serviam ainda para ampliar a solidariedade e a amizade, " as boas leis tratam de juntar e reunir os cidadãos, tanto nos deveres como nas festas e jogos...assim se aumenta a solidariedade e a amizade" (p.86). O jogo é considerado como instrumento de desenvolvimento da linguagem. Privilegia os jogos que valorizem e

desenvolvam a escrita. Alguns jogos são considerados inúteis como o jogo da caça, o jogo dos nobres e a dança.

No entanto, e de acordo com a investigação de Rogério Fernandes (1978, pp.24-26) verificamos que em Portugal no século XVI o jogo tinha virtudes em prol da educação. Jerónimo Osório em 1572 publica a sua obra, *Da Instituição Real e sua Disciplina*, considerada uma obra de grande valor durante a época renascentista. Este autor do século XVI, não reconhecia finalidade e valor próprios à Infância. A disciplina das crianças, tanto quanto o entendimento delas o permitissem, deveria basear-se no prazer. As crianças deveriam ser divertidas e com brincadeiras que não as afastassem muito das ambições que os pais tinham em mente para elas. Jerónimo Osório era a favor da educação física aliada à educação intelectual, esta dualidade favorecia a construção da personalidade. A favor de uma educação em contacto com a natureza criticava aqueles que se opunham a que a criança não tivesse contacto com o meio ambiente. Defendendo com grande impacto a força da educação, o autor acreditava que todos poderiam desenvolver-se dentro de uma arte que se lhe adequasse. Era contudo necessário avaliar-se o carácter daquele que se pretende ensinar para daí se tirarem certas vantagens como: aptidão natural; arte; aplicação e exercício. Jerónimo Osório com esta educação, desejava alcançar um espírito activo, curioso, vivo, que investigue, que deseje saber e que tenha uma excelente memória.

Em relação à educação infantil não se descuraria o jogo porque em boa parte se ensina à base deste para ajudar a fixar. Além de

aprovar os ensinamentos religiosos apelava também para a escolha do mestre que deveria ser expressivo, bem comportado e instruído. Quando a criança atingisse a idade da instrução primária elementar, deveria ser contemplada com exercícios corporais como a corrida, o salto, a luta e caçando ao ar livre, qualidades pretendidas para os exercícios guerreiros e da arte militar, muito ensinada aos príncipes. Em relação às artes, estas poderiam ser ensinadas se contivessem divertimento honesto ou conhecimentos dignos da classe da nobreza. No seu currículo elogiava-se bastante o valor das artes. Notamos nesta educação ideias concordantes com o progressismo pedagógico generalizado na Renascença, período de renovação artística, literária e científica. Nota-se inovação na atitude educacional apresentada por Jerónimo Osório a favor da educação infantil, valorizando o jogo e as brincadeiras ao ar livre.

O estudo dos jogos infantis permite segundo alguns autores sublinhar a importância do jogo enquanto factor de socialização. Num estudo realizado por Manuela Hasse (1994) refere que na transição do século XIX para o século XX, “o jogo revela ser um meio privilegiado de transmissão e de integração de saberes fundamentais da realidade portuguesa ...” (p. 11). Podemos considerar o jogo como um valioso documento das tradições da sociedade portuguesa, registos de formas de vida rural e urbana, formas de captação e transmissão dos factores culturais de um determinado lugar ou lugares. Ainda segundo a autora “o registo e a transmissão dos jogos realça a valorização da criança, a atenção dedicada à sua educação (...) permitem ainda sublinhar a

função social do jogo, sua importância e a sua necessidade no quadro da educação e da formação social dos mais novos ” (p.11). Esta ideia de que o jogo é uma forma de integração social é defendida por António Cabral (1985), o autor crê que é no jogo popular que se realiza a melhor forma de integração social, a nível lúdico. Assim, explica o autor:

“... esse jogo é uma verdadeira criação comunitária, e é no seio da comunidade que ele se realiza sem regras rígidas e aquele furor competitivo que deixa sempre entrever uma forte motivação individual, a fome do vedetismo e de ganância, como se vê suceder no desporto” (p.33).

Os jogos populares para o autor em questão são definidos como jogos colectivos e nestes devemos fazer a distinção entre jogos espontâneos, como brincar às lojas, que são próprios de crianças mais pequenas, e jogos fixos, mais ou menos estandardizados¹⁸ (p.17). Entender o jogo popular como forma de vida, quer nas crianças em que ele é actividade dominante, quer nos adolescentes e adultos em que vai da projecção do trabalho ao divertimento é no parecer de António Cabral ideia a sustentar.

“...o jogo popular é uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular. Nele se exprime a necessidade do lazer, a alegria do trabalho transfigurado em festa e a imaginação enriquecida por uma experiência secular” (p.7).

Referências literárias a jogos populares e infantis foram publicadas por Teófilo Braga. As relações interculturais entre Portugal e novos mundos descobertos permitiram a descoberta e a permuta de usos e costumes, entre os quais os brinquedos e os jogos também

¹⁸ Estes jogos são designados pelo autor com jogos populares.

tiveram ao seu lugar. Em relação aos jogos populares Teófilo Braga (1985) define-os como tendo uma dupla origem; uns são actos tradicionais, que se praticam pela persistência dos costumes, quando já não correspondem efectivamente ao estado social que os produziu; outros são a imitação de actos que se praticaram, e que se reflectiram durante algum tempo para glorificação ou perpetuação na memória, vindo a decair de importância nas paródias infantis (p.223). O autor vê, na maior parte dos jogos infantis, como sendo importantes no desenvolvimento da linguagem gesticulada, imitando actos, sendo a imitação muito familiar às crianças.

Segundo António Cabral (1985, p.13) é ainda nas crianças que a imitação desempenha um papel de primordial importância para a explicação dos jogos. O jogo é considerado pelos autores Pierre Ferran; François Mariet e Louis Pocher (1979) como sendo uma componente essencial da vida dos homens: em todas as sociedades em todas as épocas, existem múltiplos jogos que excitam as paixões humanas (p.9). Os jogos fornecem um prazer e permitem o exercício de uma actividade individual ou social, “os jogos difundem uma certa imagem da sociedade e dão uma certa ideia dos papéis a desempenhar pelos indivíduos nessa sociedade” (p.43). Para Fernando Pires de Lima (1963) os jogos tradicionais deviam fazer parte da educação geral da criança. Considera o autor que o que é preciso é dosear com inteligência e senso comum a educação infantil, “compreendemos que há uma época na vida na qual os jogos infantis têm os seus direitos” (p.4). Fernando Pires de Lima cita Adolfo Coelho que também dá importância aos jogos

tradicionais infantis dizendo este que as crianças, em geral ignoram os jogos tradicionais:

“Os jogos infantis são extremamente variados, ricos de movimento, cheios de vida e suscitam não só as forças físicas, mas ainda as forças intelectuais” (Apud Fernando Pires de Lima p. 4).

Demonstra ainda o autor, nas suas investigações, que os jogos infantis são realmente um bem precioso para a educação da criança, servindo-se das palavras de Francisco Rodriguez Marin, num célebre estudo sobre os jogos infantis do século XVI, Fernando Pires de Lima está de acordo com o autor quando diz que as suas palavras podem aplicar-se a todos os meninos de todas as nacionalidades:

“Afirma-se que os jovens não têm jogos variados para desenvolver o seu organismo físico paralelamente ao da sua inteligência. Quem tal diz, é porque não brincou em menino, e até não viu como as outras crianças jogavam. Para todos os gostos, para todas as partes do corpo, para toda a actividade do menino, há de sobra jogos apropriados para qualquer idade; foram-se inventando no decorrer dos anos e no decorrer dos séculos” (Apud Fernando Pires de Lima p. 7).

Pelos escritos de Fernando Pires de Lima podemos verificar que ambos os autores estão de acordo quanto ao interesse pelos jogos infantis servindo-se mais uma vez das palavras de Marin, cita-o:

“Ao afirmar-se que não temos em quantidade e qualidade jogos e canções populares infantis, colabora-se no trabalho infeliz, hoje tão vulgarizado, de nos desnacionalizarmos, renegando a nossa História como se não tivéssemos motivos mais que suficientes para amar” (Apud, Fernando Pires de Lima p.8).

Fernando Pires de Lima nos seus escritos revela ter um interesse muito particular sobre a infância, fase da vida em que a curiosidade domina e muitas vezes se fixa naquilo a que os adultos já esquecidos, é pura puerilidade que arreda com enfado (Fernando Pires de Lima, 1969,

p.9). Confinam estes a intenção de colmatar as falhas para com a infância, “...encher aquela lacuna, obedecendo ao preceito dum grande pedagogo, que é o de divertir, ensinando” (p.9). É relevante o seu interesse por tradições populares onde segundo ele, “tudo provem do povo, e que a selecção escrupulosa foi feita nos trabalhos de eminentes etnógrafos e pedagogos (...)” (p. 9). Nos seus registos sobre brinquedos, jogos, danças e o valor dos jogos infantis, são focados nomes ilustres, Adolfo Coelho, Eduardo Sequeira, que revelaram de igual modo interesse por temas que são componentes essenciais da vida. Os jogos infantis têm um alto valor educativo, e como tal merecem rigorosa selecção (Fernando Pires de Lima, 1963, p.3). Em relação a este assunto diz Adolfo Coelho que era “indispensável aproveitarem-se os elementos que a tradição dos povos oferece, extremado o bom do mal” (Apud Fernando Pires de Lima, 1963,p. 3).

Outros estudiosos deste assunto reflectem, igualmente sobre a importância do valor educativo dos jogos, Octávio Carvalho (1937) verbaliza:

“O valor educativo dos jogos reside no esforço construtivo sintético que eles exigem, tanto pela forma, como pela sua estrutura. (...) Eles preparam um espírito criador, constantemente renovado.” E ainda “constituem um deleite e um excitante, combatendo a indolência” (p.51).

Servem também estes, no entender do autor, para despertar as faculdades latentes de gosto pelo trabalho e o prazer de luta pela vida. Em relação às crianças de idade inferior aos dez anos, devem escolher-

se jogos de regras simples¹⁹, de fácil aprendizagem, de concurso entre dois grupos, de perseguição. “Os gritos alegres das crianças, jogando são uma verdadeira ginástica respiratória” (p.52).

No decorrer dos tempos surgiram e desenvolveram-se numerosas teorias e interpretações relativas à origem e natureza do jogo. Para além da tentativa de definição de jogo, estão interpretações sobre a sua utilidade e valor no processo educativo. Num artigo nomeado de: *Vida Escolar sobre jogos infantis*, na revista *Os Nossos Filhos*, o Dr. Manuel Farmhouse²⁰ em 1946 escreve:

“De todas as actividades a que actualmente é menos cuidada entre nós, quando se trata de crianças, é o jogo. Tal desinteresse dos grandes, pelo jogo dos pequenos, tem várias causas: ora a ignorância, a falta de cultura dos pais, ora a visão unilateral da educação. O que é preciso é que o menino passe nos exames (...) de resto quando está doente vai ao médico (...) e com este critério é desprezada parte importante da educação” (p.9).

Expõe ainda o autor, num outro artigo intitulado *A actividade lúdica e a delinquência juvenil* em 1956, que alguns menores estão muitas vezes sujeitos a acções policiais pelo facto de surgirem infracções do código das posturas municipais, enquanto estes fazem jogos na rua. O facto de haver poucos espaços nas ruas para as crianças e jovens poderem brincar vêem o seu direito ao brinquedo e ao jogo ficar bastante reduzido.

“O jogo, as actividades lúdicas com competição carecem ser encaradas como necessidade fisiológica de toda a criança até ao fim da adolescência. E essa necessidade tem que ser do conhecimento dos responsáveis pela educação, higiene e espírito social” (p.35).

¹⁹ O autor dá vários exemplos, com explicação, de jogos conhecidos: cabra-cega; quem tarde chega; a toupeira; o comboio; caça-pês.

²⁰ Médico do Refúgio do Tribunal Central de Menores de Lisboa, no «Curso de Informação sobre irregularidades fisiopsicológicas e sociais.»

No seu discurso diz que o jogo, a competição, entre nós tem sido muitas vezes ignorado, outras repellido, outras evitado. Os responsáveis por este facto são os urbanistas, os higienistas que ignoram que onde há crianças há jogos e que muitas vezes estes são castigados porque não têm sítios para aplicar a sua energia. Como cita Cabral (1985), “os jogos estão muito dependentes das condições geográficas e sociais que lhes impõem limitações de espaço, de movimento e de materiais utilizados” (p.24). Todas as crianças brincam, procuram brincar, desejam brincar; lamentam não brincar, pedem brincadeira (Pierre Ferran; François Mariet e Louis Porcher, 1979, p.15), porque a brincadeira é agradável e proporciona agrado. Os brinquedos assumem um lugar cada vez mais importante nos meios em que as crianças se movimentam, “... eles são os desencadeadores de actividades essenciais ao seu desenvolvimento” (Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas, 1975, p. 9). Embora o jogo e o brinquedo se complementem muitas vezes eles são de natureza diferente. Segundo Brougère (1995) o brinquedo, não parece definido por uma função precisa: trata-se antes de tudo de um objecto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Este é ainda considerado como um objecto infantil de ligação com a infância. O jogo pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto e, em geral há regras de utilização mais determinadas (p.13).

De acordo com Machado, no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1981, p. 418), brincar etimologicamente deriva de brinco; fazer alguma coisa por brinco e divertimento; divertir-se, folgar, foliar,

entreter-se; fazer jogos, correr, saltar, pular com os meninos, dançar, gente alegre, jovial, enfeitar...Brinco de acordo com a mesma fonte é a acção ou efeito de brincar; jogo de crianças, folguedo, brincadeira, zombaria, objecto para as crianças brincarem, bonito, brinquedo.

Brincadeira, de brincar, divertimento, sobretudo entre crianças, folgança, festa familiar, gracejo, bailarico... (p.417). Como podemos verificar a palavra brincar designa um grande número de significados por vezes com a mesma significação a comportamentos distintos. De acordo com os contextos em que a brincadeira se desencadeia, podem ser reconhecidos pelos próprios ou por quem os presencia, como sendo brincar ou não brincar.

Conforme Michel Manson (2002), o significado da palavra brinquedo foi reconhecida tardiamente, embora no século XVI, os dicionários multiplicassem as suas edições num maior número, não consagravam nenhuma rubrica à palavra brinquedo. Esta só será reconhecida oficialmente em 1607, no dicionário de César Oudin (p.51). Embora os antigos compreendessem que era possível captar o carácter das crianças, observando-as enquanto brincam, não deram à brincadeira e ao brinquedo o seu verdadeiro valor. Muitas vezes o brinquedo era subestimado para segundo plano na educação da criança, primeiros os livros depois os brinquedos:

“... com a pequena deffeza de três livros de pouco preço, dará a feus filhos huns brincos mais úteis, e mais baratos, que os que lhe podia mandar comprar ao Arco dos Pregos” (Proença, 1734, p. 259).

Se durante anos o brinquedo ainda era considerado simplesmente o meio de conservar a criança entretida e sossegada, com o decorrer dos tempos vários estudiosos se preocuparam em estudar os jogos e brinquedos como focos essenciais da história da infância, estabelecendo classificações, com diversos critérios e finalidades. Brougère (1995) afirma que a função do brinquedo é a brincadeira e que esta não tem uma função precisa, esta não pode estar limitada ao agir, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objectos, desviando de seu uso habitual os objectos que cercam a criança, sendo uma actividade livre, que não pode ser delimitada (p.13). Neste sentido o autor aponta para o brinquedo um expressivo valor simbólico; “no brinquedo, o valor simbólico é a função” (p.14). A brincadeira é a associação entre uma acção e uma ficção, “o sentido dado à acção lúdica” (p.14).

Uma das funções do brinquedo é a actividade lúdica, esta envolve acções e significados que podem ter a interpretação que a criança faz do brinquedo que pode estar relacionada a muitos factores que envolvem a criança, como o contexto sócio cultural. O autor aponta que o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis e este em relação ao jogo pode ser analisado de modo diferente quanto à significação e à função. É preciso considerar dois pólos no universo dos objectos lúdico. O pólo brinquedo, cujo domínio é simbólico, e o pólo do jogo, na qual o domínio da função se faz mais presente (p.15).

“O brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários.

Ele estrutura o conteúdo da brincadeira, (...) sem limitar a criança..." (Brougère, 1995, p.83).

A criança através dos tempos, sempre brincou, quer utilizando material construído para esse fim, quer fazendo ela própria o seu brinquedo. A história dos brinquedos já foi esboçada por numerosos etnógrafos e artistas e a tentativa de definição deste engloba vários pontos de vista procurando estabelecer a relação entre brinquedo e jogo. Independentemente dos vários caminhos tomados pelos investigadores por esta temática da infância, prevalece a ideia de que o brinquedo e o jogo são fundamentais para a educação e o desenvolvimento infantil. Conforme João Amado (1992, p.393) é cada vez maior a importância que se atribui ao brincar e ao brinquedo, multiplicando-se os defensores dos direitos da criança, com especial destaque para o direito de brincar. Na concepção do autor brinquedo é:

"A porta que se nos abre para o mundo... proporcionando um dos primeiros contactos da criança com o meio (...) as sensações que eles produzem são o ponto de partida de noções fundamentais e de comportamentos necessários à compreensão do mundo" (p. 395).

Notamos que o brinquedo tem uma função social, como manifestação que é de um certo nível de cultura e de vida. A brincadeira, como actividade dominante da infância, é fundamental para a aquisição de aprendizagens e saberes culturais. Natália Pais (1992) define brincar como:

"Uma linguagem universal; constituindo um meio de comunicação (...) implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos (...) expressão de valores, de sentimentos e significados culturais" (p.373).

São vários os autores que afirmam que o brinquedo e o brincar são apropriações de cultura que no entender de Tizuko Kishimoto (1993, p. 56) “é o mecanismo pelo qual a criança selecciona elementos dessa cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental.” No entender de Brougère (1998, p.25) a cultura lúdica se apodera de elementos do meio ambiente da criança podendo produzir jogos em função do interesse da criança. A cultura lúdica diversifica-se dependendo da cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. As culturas lúdicas diversificam-se conforme os contextos onde a criança está inserida, o meio social, o lugar e o sexo da criança. Embora as crianças possam ter muitos elementos em comum, existem algumas diferenças entre a cultura lúdica das meninas e a cultura lúdica dos meninos. Ainda segundo a opinião de Brougère (1998, p.26). A criança quando brinca adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. Esta resulta das várias experiências acumuladas pela participação em jogos em grupo e pela observação de brincadeiras envolvendo outras crianças.

O estudo das actividades lúdicas tem manifestado o interesse de numerosos investigadores que as consideram imprescindíveis para o conhecimento da infância. Segundo Machado, no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1981, p.531), lúdico aparece como relativo ao que diz respeito a ludo, jogo, divertimento, especialmente jogos públicos. A palavra ludicidade não aparece no dicionário verificando-se a existência de outras palavras cujo significado faz referencia a diversas manifestações da palavra ludicidade como brincar, jogar, brinquedo,

recrear e lazer. Segundo Conceição Lopes (1998, p.122) a palavra ludicidade teve origem no verbo ludere que significa exercer e no adjectivo ludus que designa como esse exercício é. Neste contexto a autora diz que “ludus identifica não só a manifestação das crianças, como a dos adultos”. De acordo com Brougère (1998,p.29) existe uma cultura lúdica infantil mas também uma cultura lúdica adulta, que é necessário situá-la dentro de um conjunto de significações produzidas para e pela criança.

Huizinga (2003) na sua obra *Homo ludens* revela o seu interesse pelas actividades lúdicas, identifica a condição de ser lúdico, destacando esta qualidade como geradora de cultura. Para o autor o homem lúdico e jogador têm direito a um lugar na nossa nomenclatura (p.15). Para Natália Pais (1992, p.374) o conceito de ludi era as manifestações de índole religiosa, histórica e desportiva, reconhecidas com elemento de união e de identificação entre vários povos da antiguidade, incluindo provas de destreza física, manifestações artísticas e culturais onde se incluíam os jogos. Relata ainda que o conceito de lúdico está ligado à ideia de festa, de divertimento, é um conceito lato que tem a ver com aspectos culturais individuais e colectivos.

Atendendo a que o universo lúdico tem características próprias, os elementos que o compõem, o *brinquedo*, o *suporte lúdico*, o *Ser brincante*, a *acção lúdica*, são também importantes para o conhecimento e desenvolvimento da história da infância. Relativamente a esta questão Tizuko Kishimoto (1993, p.11) expõe:

“O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.”

Estas actividades lúdicas são representadas na iconografia, no quadro intitulado, *Jogos infantis*, de Brueghel, o Velho, 1560 onde as crianças aparecem representadas em vários momentos de divertimento, esboçando sorrisos que pelas imagens nos transmitem alegria e felicidade. Segundo Madalena Braz Teixeira (1987, p.42,43) no seu estudo *O brinquedo português* revela-nos que algumas figuras do século XIX representam cenas de rua com meninos brincando com bolas e arcos ou andando de baloiço. Estampas, postais e fotografias são ainda formas de representação de brinquedos e brincadeiras, funcionando como acessórios de atitudes lúdicas da criança. As actividades lúdicas e todo o seu desempenho na vida da criança levam alguns estudiosos nos diversos ramos a escrever sobre a importância que estas desempenham nas atitudes das crianças e adolescentes. É o caso do artigo, *Crianças, jogos e brinquedos*, na revista *Infância e Juventude* (1958, pp.17-27)²¹ que nos remete para um assunto já tratado anteriormente em 1956, na mesma revista, pela importância e actualidade do tema, com o

²¹ Este artigo faz referência, também, ao 1º Congresso Internacional do Brinquedo, em Bruxelas. A iniciativa ficou a dever-se à Câmara Sindical belga dos Importadores de Jogos e Brinquedos reunindo numerosas delegações estrangeiras. Foram várias as intervenções feitas no sentido de elucidar para a importância fulcral que o brinquedo e o jogo têm aos vários níveis, na educação da criança. Na sessão de encerramento foi proposta a criação dum Museu Internacional do Brinquedo, em Bruxelas, museu que seria organizado mais num plano geográfico do que histórico, enquanto que um Instituto Internacional do Brinquedo, tendo por missão principal estudar o brinquedo como instrumento de educação, teve a sua sede em Paris, onde trabalha uma comissão de peritos. Estas propostas tiveram um acolhimento muito favorável.

propósito de chamar a atenção dos pais e educadores para as actividades lúdicas como prevenção da delinquência juvenil.

A pedagogia moderna contempla e insiste na necessidade educativa dos jogos infantis e na utilização das actividades lúdicas das crianças, como sendo um dos alicerces fundamentais para a formação da personalidade além de desempenharem um papel importante na prevenção da delinquência juvenil. Para o autor a actividade lúdica da criança é a “garantia de uma saúde equilibrada e ainda a promessa de um ser adulto física e mentalmente perfeito.” Refere ainda que “os jogos e as brincadeiras despertam uma boa disposição na puerícia...” (p.17). A actividade que dá mais prazer a criança é aquela em que ela cria o que quer que seja.

III.2. O Jogo e o Brinquedo como Divertimento

Brincar e jogar fazem parte do universo infantil. A criança brinca, os brinquedos assumem um lugar de destaque no meio que cerca a criança. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhes a matéria (Brougère, 1995, p.105). A brincadeira infantil pode tornar-se numa acção em que as crianças, sozinhas ou em grupo, desejam compreender o mundo e as acções humanas nas quais se inserem quotidianamente. A criança tem direito à brincadeira, aos brinquedos, aos jogos e a momentos de actividade lúdica. Dentro deste universo a criança tem a

possibilidade da construção de uma identidade infantil autónoma, cooperativa e criativa.

Brincar é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas do exercício funcional, a lalação (Heloysa Dantas, 2002, p. 111). Para a autora o termo lúdico abrange a actividade individual e livre e a colectiva e regrada, e o termo ludicamente está relacionado com o resultado do que é feito livremente ou seja o prazer a que muitos profissionais da educação infantil referem como lúdico, para a autora não é mais que “o prazer é o resultado do carácter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer actividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer a qualquer uma” (p.111). O adulto por vezes pode pensar que a criança aceita sempre as brincadeiras como prazerosas, mas nem sempre isso pode acontecer. Deve haver um equilíbrio entre o livre e o imposto. A criança, no jogo simbólico, usufrui da liberdade máxima. O brinquedo estimula a brincadeira, ela pode ser o que quiser ser, criar ou imitar a realidade que a cerca. Neste contexto Brougère (1995, p.107) refere que a brincadeira pode ser uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas como também se pode tornar num espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diferenciadas.

Quando a criança brinca manifesta comportamentos distintos, revela conteúdos culturais adquiridos, estes podem manifestar-se de diferentes formas dependendo do lugar e do quotidiano da criança. O brincar livre pode trazer à criança divertimentos de origem diversa, ela pode conduzir a sua própria brincadeira, sem ser imposta. “Quem

brinca pode sempre evitar o que lhe desagrada” (p.104). A brincadeira como divertimento livre pode ou não criar aprendizagens, mas mesmo com a incerteza dos resultados adquiridos na brincadeira não se pode evitar a brincadeira. Quando Brougère se refere à brincadeira, ou seja, ao jogo livre na criança, ele aponta que: “não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira” (p.104). Embora não haja certezas firmes quanto aos desfechos da brincadeira, podemos ver que de uma forma ou de outra o jogo livre pode oferecer algum tipo de aprendizagens.

Alguns autores são da opinião que a criança que brinca livremente adquire aprendizagens espontâneas ao mesmo tempo que aprende a interagir com o meio que a rodeia. Em qualquer ambiente que a criança brinque pode trazer limitações pelo próprio contexto, é necessário que nesses ambientes seja estruturada uma organização dos espaços o que levará a enriquecer as actividades de jogo. Neste sentido Heloysa Dantas (2002) profere:

“Dizer que a actividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire importância” (p.115).

O jogo na educação infantil é de possível compreensão devido às teorias pedagógicas que lhe dão suporte. Várias teorias, ideias e reflexões surgiram em torno do brincar, brinquedo e jogo influenciadas por princípios oriundos de grandes pedagogos como Froebel, Montessori

entre outros. A propensão para a inovação pedagógica é já antiga. Foram vários os estudiosos que se debruçaram nestes assuntos da importância do brinquedo, o brincar e o jogo na educação. Falar dos brinquedos como se estes fossem objectos insignificantes e fúteis, é segundo alguns autores, “não compreender o significado da infância nem o papel que ela representa na preparação para a vida” (Jeanne Bandet; Réjane Sarazanas, 1975. p. 149). Ainda em relação ao brinquedo as autoras conotam-no como sendo “companheiros dotados de vida, os brinquedos conduzem a criança a um mundo só dela conhecido, e onde dispõe de todos os poderes” (p.155). A criança na brincadeira pode fazê-lo de uma forma livre, pode utilizar o brinquedo e o jogo como forma de divertimento, ela fala, toca, cria um universo de fantasia onde o adulto pode não impor-lhe regras ou aprendizagens impostas.

Conforme a opinião de Borja Solé (1992, p. 13), o jogo pode ser utilizado como puro divertimento podendo ser considerado como atitudes às quais está ligado, “um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais, de usar objectos, materiais ou ideias. Nisso reside a sua relação com a arte e com as diferentes formas de criatividade.” Pelas nossas leituras verificamos que o brinquedo é um dos meios mais eficazes para a criança se relacionar com o mundo que a cerca, englobando valores culturais e morais.

De acordo com esta ideia Virginia de Castro Almeida (1908) é a favor que se deixe a criança explorar a própria natureza, aproveitando os recursos que ela lhe dá, assim:

“A criança correrá, lançará pedras a braço ou com uma funda, trepará as árvores, sachará, regará, puxará por uma corda um carro improvisado de um caixote, tenderá a cortar uma tábua com o seu serrote, dará saltos do muro abaixo, rolar-se-ha na relva como um cavalinho à solta...” (p.128).

Ainda em relação a este assunto a autora manifesta a ideia de que se deviam evitar os divertimentos excitantes e violentos que podem prejudicar o equilíbrio justo entre a actividade desenvolvida e as capacidades orgânicas, dando como exemplos tudo o que pudesse prejudicar a criança em diversos aspectos:

“O circo, as toiradas, os teatros, expor os seus pulmões ao ar viciado das salas de espectáculo, embotar a sua sensibilidade em frente de exhibições brutas e excessivas, faze-las tomar parte em representações onde as futuras vaidades e invejas se exercitam, mada-las a reuniões de creanças, bailes de mascaras ou sem ser de mascaras que são a redução das nossas reuniões geradoras de tanta maldade e de tanto vicio” (p.133).

Utilizar o brinquedo e o jogo como forma de puro divertimento é no seu entender o melhor que a criança pode ter, para se divertir a criança não precisa de muito, a natureza é um excelente meio para que esta esgote suas energias, “as crianças divertem-se com tão pouco!...não estraguemos a linda taça²² das suas alegrias, embaciando-a com aspectos de coisas anormaes e sujas ...” e ainda neste contexto “se lhe pudermos dar a natureza, então dar-lhe-hemos realmente o céu na terra. O campo, as plantas, as flores, a terra...” (p.133), dar-lhe a natureza é “... fonte inexgotavel de alegrias e de felicidade profunda...onde se pode brincar de manhã até à noite” (p.134). A

²²Quando a autora refere que a capacidade de rir das crianças e de serem felizes é uma taça de cristal irizado, límpido onde todas as cores e formas se reflectem.

criança deve, pois brincar em liberdade completa num campo ou num jardim com intervalos longos da vida sedentária.

Outro autor que cita as brincadeiras como actividades preferenciais dos jovens é Teixeira de Queiroz no seu livro *Comédia do Campo, Scenas do Minho* (1882). Explica o autor que quando o mestre não está presente as crianças aproveitam todo o tempo para brincar, “depois vae ao studo, que andam lá muitos rapazes. Quando não está o senhor mestre, a gente brinca às escondidas, joga ao talo na eira (...) vae meu asno que é bonito” (p.8), “se enquanto o senhor professor andava às perdizes, elles se divertiam na eira, a jogar ...e logo que persentiam ao longe a ladrar do podengo, arigimentavam-se pressurosamente para irem ao encontro do senhor Antoninho pedir-lhe a benção...” (p.9). Como o mestre era muito severo para com os seus discípulos, estes temiam-no, “...poque ele era severo e zurzia-os, com uma vargasta pelas orelhas ou com dúzias de palmatoadas bem puchadas quando os suppunha delinquentes” (p.9). A criançada, em vez de irem para a escola, preferiam os seus divertimentos, ir para o campo com os filhos dos lavradores que andavam com o gado e não estavam para aprender a ler, jogar o talo com eles, abrir covas à mão para enterrar pedras que fingissem de mortos, comprar aos outros gaitas, com o pão que levava de casa (p.11). Os rapazes aproveitavam todo o tempo para se entregarem às delícias das brincadeiras e divertimentos no campo, era importante chegarem a casa na hora que terminava a escola, enquanto esperavam o tempo necessário jogavam ao botão.

“A sorte marcou o rei e o fossa - o primeiro a atirar à buraca; porque foi este o jogo preferido. Era n'uma

encruzilhada de dois caminhos, onde havia um cruzeiro (...) antes de principiarem à buraca, já lhe tinham ganho os botões amarelos, à parede com o fim de obter mais formas para poder jogar, tenho que vender ao teixugo os melros por duas dúzias..." (p.17).

O brinquedo e o jogo como simples divertimento é encarado por outros autores como sendo fundamental na vida da criança, aliar este divertimento aos prazeres da natureza é também entendido como uma mais valia. "A criança brinca com tudo e brinca a sério (...) para ela, o jogo é a primeira obrigação da vida (...), enquanto o ensino não começa, a sua actividade manifesta-se por este sistema lúdico" (Virgínia Jardim Gomes, 1946, p.9).

Quem abraça esta ideia é Irene Lisboa que nos seus artigos, na revista *Os Nossos Filhos*, Considerações prévias sobre a primeira educação (1954, Vol.6, N°140) e A brincadeira e os brinquedos (1954, Vol.6, N°141) declara que durante os primeiros anos de vida, "...a grande despesa de energia infantil é canalizada interior e exteriormente para o jogo", para aquilo a que se chama brincar. "A criança brinca sempre (...) o seu pensamento transporta-se, transforma-se de pronto em representações lúdicas" (N°140, p.6). A criança quando brinca realiza acções e estas acções tomam normalmente o carácter de brincadeira e de imitação. A brincadeira infantil, rodeada de imaginação, "... de coisas fingidas, combinadas, só aparentes, nunca é passiva (...) brincar aos cavalos, aos polícias e aos ladrões, às mães e às filhas, aos médicos (...) é sempre vivo e remexido..." (N°141, p.6). Quando a criança brinca livremente, ela pode manipular, transfigurar e fabricar seus próprios brinquedos, por vezes parecidos com as coisas

reais, bonecos de trapo, carrinhos de pau, ou de papel, aviões, barcos, tachos, panelas de barro. Em relação a estes brinquedos a autora afirma “estes são os reais brinquedos! Reais, realengos, superiores... (Nº141, p.7). Aos brinquedos de compra a autora chama de “brinquedos de verdade, os bonitos...”. Embora realçando estas diferenças Irene Lisboa realça apenas que “... o brinquedo, caro ou barato, é para uso exclusivo da criança.” (Nº141, p.7). Embora a criança utilize o brinquedo para seu divertimento a autora no seu artigo faz a distinção de brinquedo referindo os brinquedos complicados como sendo aqueles que os pais armam e desarmam, são brincadeiras para os pais; os brinquedos de luxo são ineficazes e decepçionadores, representa o fruto proibido, os brinquedos de guerra são alarmantes, de qualquer forma em sua opinião “todo o brinquedo (...), deve assumir de perto ou de longe, um carácter formativo, educativo.” E ainda “tanto brinquedo verdadeiro eu tenho visto nascer de bolotas e de canas, nos sítios em que os pais não gastam dinheiro em frioleiras...” (Nº141,p. 29).

Apesar da liberdade defendida por alguns estudiosos da educação em relação às brincadeiras das crianças não deixam de fazer lembrar de que essa liberdade deverá ser controlada pelo adulto. A este respeito Virgínia de Castro Almeida (1908, pp.130, 131) explica que não se deve confundir a liberdade da criança em brincadeiras que a possam expor a perigos de que ela possa triunfar, pelas suas forças naturais e pelos seus recursos de inteligência com o facto de a excitar a brincadeiras exageradas e por vezes brutais. Enquanto brinca, a criança deverá ter liberdade mas convém ser vigiada pelo adulto, isto não quer dizer que

este entre nas suas brincadeiras deve apenas fazê-lo se reconhecer nas crianças factores que a possam por em perigo. O papel do adulto deverá, apenas ser de orientador da escolha da brincadeira, mostrar-lhe o partido que podem tirar, para seu divertimento, do lugar em que se encontram e dos objectos de que dispõem, salientando que “a criança sabe e tem muitos mais recursos do que a pessoa crescida.” O adulto interferindo o menos possível na brincadeira dará à criança “a ilusão de que está livre e em pleno uso da sua vontade própria.” Apesar de opiniões opostas às suas a autora demarca a sua opinião proferindo que o melhor é:

“Deixarmos os nossos filhos regularem por si esse grão de actividade; entregues ao seu próprio instinto, seu estímulo segundo as verdadeiras necessidades do seu organismo e e sem sugestão, as crianças mexem-se e agitam-se do seu desenvolvimento” (p.131).

Defensora do direito ao brinquedo, ao brincar e ao jogo, a autora reflecte uma grande sensibilidade a tudo o que diz respeito ao universo lúdico infantil. Baseando-se nas ideias de Froebel, explora os dons de forma a não cansar demasiado a criança, assim diz:

“Brincar por este processo com os dons de Froebel, uns dez minutos, um quarto de hora, quanto muito, e fazer cessar a lição, antes de notarmos na criança os primeiros symptomas do fastio” (p.206).

Dar à criança uma grande quantidade de brinquedos e muito perfeitos não é a solução mais viável para aguçar a imaginação da criança, esta depressa se cansará dos seus divertimentos, “a sua imaginação amortece, desanima-se, embota-se...tem mais do que

precisa, não resta margem para a sua fãntasia creadora...” (p.135). Em vez destes:

“Brinquedos elementares e imperfeitos, que o seu trabalho, o seu esforço, a sua imaginação tenham de completar (...), uma boneca nua e rígida que seja preciso vestir e que a criança fará falar e mexer-se (...), são estes os brinquedos mais úteis e capazes de fornecer um prazer longo e intenso do que se fossem aperfeiçoados, imitações completas da realidade” (p.135).

A criança mesmo sozinha em suas brincadeiras não se sentirá isolada se lhe forem facultadas brincadeiras singelas com objectos de formas toscas que a sua imaginação saberá transformar, enriquecer, aperfeiçoar, variar até ao infinito. No brincar, a forma é o menos importante que o acto em si, segundo Madalena Braz Teixeira (1987, p. 32), “qualquer pedra ou galho de árvore ou mesmo coisa nenhuma, serve para fantasiar e recriar a realidade, mimar situações vividas ou pressentidas ou imaginar grandes ou pequenos feitos.” Um grande defensor dos divertimentos da criança foi Eduardo Sequeira (1910) que através do recurso à natureza, no seu livro intitulado *Botânica Recreativa*, nos mostra como é possível a criança fabricar seus próprios brinquedos e utilizá-los nas suas próprias brincadeiras. Conta Pires de Lima que este livro lhe foi oferecido pelo pai e que de imediato lhe despertou um enorme interesse, diz ele que o autor da obra em questão “prestou um inestimável serviço que bem merece a gratidão dos nossos infantes.” (Fernando Pires de Lima, 1963, p. 259).

Eduardo Sequeira ensina que o aproveitamento das plantas pode ser um fundamental meio para “as mais diversas e attrahentes utilizações de ensino e entretenimento para as crianças” (p.167), realça

também a sua utilização fácil “e esta utilização é fácil, pois fácil é possuir e guardar durante muito tempo todo este material, de modo a tê-los às ordens em qualquer época do ano que d'elle se carecer” (p.167). No decorrer da leitura das suas páginas, ensina-se como se podem fazer inúmeros brinquedos, feitos pela própria criança. No capítulo dedicado aos: *jogos e divertimentos vários*, expõe:

“E estas maravilhas de arte e de paciência estão ao alcance de todas as pessoas que vivem no campo. Basta reunirem-se os materiaes a medida que elles forem apparecendo, e, depois de bem seccos, pintá-los da cor desejada (...) fabricar os enfeites, para os quaes não há regras, visto que a obra depende única e exclusivamente do bom gosto da pessoa que a executa” (p.185).

Estas maravilhas da natureza podem ser encontradas por todas as aldeias do país, como refere Fernando Pires de Lima (1963, p. 259) “nenhuma criança, ... deixa de possuir uma bengala feita dum ramo de árvore e com ela, passeia e brinca nos dias quentes de verão ou nas manhãs frescas de Inverno.” Outros autores perfilham destas ideias como Luiz Chaves (1936, pp. 6,9) quando refere que a arte popular é a arte do povo, que sem escola nem ensino renovador e aperfeiçoamento mantém estaticamente cultura transmitida de geração em geração. Há um ar de família em todas as criações de arte popular, como se fossem ramos dispersos de estirpe comum. “A mestra é a natureza para todos os artistas.” Podemos verificar pelo exposto que toda a criança deveria ter a oportunidade de brincar espontaneamente, empregando todo o material que a atrai e que a rodeia. Como é referido num artigo da

revista *Hoby, Jogos e Brinquedos* (1975, p. 43)²³ “... é tão fácil brincar! Basta que se dê à criança oportunidade de fazê-lo (...) para ela é brinquedo tudo quanto utilizar como tal.”

III.3. O jogo e o Brinquedo como Factor de Cultura/Socialização

O estudo do brinquedo, jogo e brincadeiras que envolvem todo o universo lúdico das crianças seriam imprescindíveis para o conhecimento da verdadeira natureza da criança. Segundo João Amado é através dessas actividades as mais das vezes realizadas na rua, que as crianças brincam e incorporam a memória cultural da sua comunidade (Apud Margarida Felgueiras e Menezes, 2004, p.429). A influência da sociedade é manifesta nos jogos das crianças, tanto pelos modelos que propõe como por favorecer as actividades de grupo. Em relação a esta matéria os autores Pierre Ferran; François Mariet e Louis Porcher (1979) expressam:

“Os jogos e os brinquedos como meios de comunicação educativos tanto pelo seu conteúdo como pelos comportamentos cuja aparição favorecem, surgem como vectores de socialização” (p.44).

Seguindo ainda as ideias dos autores, os brinquedos e os jogos destinados particularmente às crianças, eles comprometem uma representação da infância, primeiro, de toda a sociedade em seguida e

²³ A criança e o brinquedo. *Hoby, Jogos e Brinquedos*, N°2, 1975. Lisboa, pp.42-43. Artigo sem referência ao autor(a)

quer se queira quer não todos os jogos educam (p.53). Como já referimos a brincadeira, segundo alguns autores, é apropriação de cultura. Palomo Alves (2003, p.48) definiu-a como:

“A brincadeira é a porta da entrada da criança na cultura, sua apropriação passa por transformações histórico-culturais que seriam impossíveis sem o aspecto socio-económico (...) a história, a cultura e a economia se fundem dialecticamente fornecendo símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com sua cultura.”

Na história dos jogos e brincadeiras revelou-se, segundo alguns estudos, ter havido uma forte aprendizagem para o estudo da infância. Esta desenvolveu aprendizagens de carácter social e apoderou-se de conhecimentos culturais. A apropriação de cultura é feita segundo o meio familiar e social onde a criança se insere. Importa referir que uma criança que vive em locais diferentes, pelas suas características sociais ou geográficas não poderá obter a mesma cultura que outra que viva em contextos totalmente diferentes. A criança quando brinca ou constrói os seus brinquedos apodera-se da cultura que a rodeia, ela tende a imitar muitas vezes tudo que vê o que a leva a tomar maior consciência do mundo que a envolve. Tudo aquilo que recebemos do meio ambiente social com os elementos que formam a cultura como os usos e costumes, as tradições orais, a música, a dança, as rimas, a língua, as técnicas, o brinquedo, os jogos, influenciam todo o contexto onde a criança vive e é criada. Tudo o que a criança aprende com a família, com os companheiros dos divertimentos, com todo o meio envolvente é aquisição de fenómenos culturais. Como narra Jorge Dias (1984), “são

as constantes de comportamento que nos permitem caracterizar uma cultura” (p.11).

A criança que constrói os seus brinquedos a partir de elementos fornecidos pelo meio que a circunda está a interiorizar elementos culturais que

“Incutem valores, modos de ser e de pensar, estimulando a criatividade e a compreensão e transformação do mundo e ao aproveitamento pacífico e ecologicamente equilibrado dos seus recursos” (João Amado, 1992, p.394).

Para crianças integradas em contextos sociais e geográficos diferentes os momentos de criação de um determinado brinquedo podem ter apreensões diferentes e tomando como exemplo (Cynthia Dias, 1984/85) para uma criança africana o momento de fabricação é mais importante do que propriamente a utilização do brinquedo; porque para ela a invenção constitui um acto de brincar. Em Cabo-verde as crianças brincam com o sal, fazendo deste um brinquedo. Enquanto que a criança africana, e não só, é criadora dos seus próprios brinquedos e reinventa-os no acto de brincar, a criança do mundo industrial limita-se a reproduzir o mundo preparado pelo adulto.

Os brinquedos podem ter a função que a criança lhe quer dar, depende da atitude que esta adopta perante estes. A intenção que a criança atribui ao seu brinquedo e ao acto de brincar, está ligada à relação que ela pode estabelecer com o brinquedo. Como referem as autoras Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975, p.35), “o brinquedo tem uma função social, como manifestação que é de um certo nível de cultura e de vida.” O brinquedo favorece a relação com o mundo e com

as pessoas; ele é um representante do mundo dos adultos, na medida em que a criança o pode utilizar como imitação da vida adulta, é também um potencial transmissor de referências culturais e sociais. Os brinquedos são considerados artefactos que incutem na criança um agregado de valores e de condutas sociais que podem regulamentar a vida da criança no seu quotidiano.

A criança, quando exerce o acto de brincar, segundo alguns autores está a absorver e a experimentar costumes, valores e todo um conjunto de elementos que podem caracterizar uma determinada cultura numa sociedade. O brinquedo e o jogo nesta perspectiva funcionam como factor de socialização. Tizuko Kishimoto (1993) debruçou o seu estudo nas relações entre jogo, a criança e a educação. Do ponto de vista histórico, a autora fez a investigação do jogo a partir da imagem da criança no quotidiano de uma determinada era. Na sua investigação Tizuko Kishimoto (1993) demonstrou que certos jogos e brinquedos podem ser encontrados em diversas culturas e momentos históricos. Quando se analisam os jogos verifica-se que estes, assim como os brinquedos, se canalizam em diferentes lugares e que apesar de se poder notar algumas diferenças, devido aos contextos a que são referenciados preservam as muitas semelhanças ao longo dos tempos e da história.

Para que possamos distinguir o jogo em diferentes culturas e para que haja a compreensão dos jogos dos tempos passados é importante analisar a questão antropológica. Neste encadeamento, a autora expressa a ideia de que comportamentos encarados como lúdicos

podem apresentar interpretações diferentes em cada cultura dependendo do significado que alguns brinquedos representam para a criança que o utiliza inserida na cultura em que se desencadeia o seu crescimento. Por exemplo, para uma criança europeia que e brinca com a sua boneca, esta significa um brinquedo da qual ela pode tirar todo o prazer no acto de brincar, já para certas populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso (p.8).

A boneca é um dos brinquedos em que a sua representação material ou iónica vem de tempos longínquos. Pelas várias utilizações que a criança ou o adulto deu à boneca através dos séculos e das diversas civilizações e culturas, algumas delas ainda se mantêm hoje. Esta é considerada, nas suas múltiplas formas, o brinquedo por excelência (Jeanne Bandet; Réjane Sarazanas, 1975, p. 148). De facto, a boneca é um artefacto que assume diversos papéis dependendo do ser que a utiliza nas suas brincadeiras. É pois, considerada como um elemento socializante e transmissor de cultura, já que esta pode ser medianeira de preciosas relações de grupo estabelecendo-se laços de colaboração e imitação de cenas da vida adulta que envolvem o quotidiano da criança. Pelas suas múltiplas funções, a boneca permanece um brinquedo completo canalizando as virtudes do jogo.

Todo o brinquedo ou brincadeiras podem ser consideradas como fornecedoras de socialização. A imitação e a observação pelas crianças da vida adulta reflectem-se muitas vezes no acto lúdico de suas brincadeiras, pegando nas palavras de João Amado (2002):

“... toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escultora,

tecedeira e investigadora...e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das escolas – a RUA” (p.193).

Todo o brinquedo e brincadeira que auxiliem o intercâmbio de conhecimentos ajudam a comunicação, facilitando a integração da criança nos meios culturais em que se encontram inseridas, assim como criam relações, incorporam tradições e laços com o lugar que habitam. Na brincadeira a criança capta experiências sociais quando convive com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. A este propósito Teófilo Braga (1985, p.223) verbaliza que os animais superiores, quanto mais novos mais exercem as suas funções de relação com certa especificidade, brincando. No estudo da etnogenia popular é nesta categoria que entram os jogos, as parlendas, as danças e os divertimentos domésticos infantis; é este o critério para serem avaliados estes factos aparentemente frívolos. Através de comparações pelas quais o jogo ou o divertimento pueril adquire importância pela relação com o estado de um outro povo, que às vezes sem comunicação histórica conserva o mesmo uso.

O jogo e o brinquedo podem ser considerados como veículos de transmissão de cultura. Há jogos que mantêm tradições e estas passam de geração em geração, de adultos para crianças e de crianças para crianças quando estas interagem em grupo. Quando a criança se apodera da utilização dos elementos naturais do meio que a rodeia para fabricar seus próprios brinquedos está a incutir e a experimentar normas sociais que lhes vão ser fundamentais para a vida adulta. João Amado (1992) mostra que “o jogo, de que o brinquedo é uma base

material, está sempre presente nas relações sociais...” (p.407) e ainda “as convenções e as regras sociais, estão sempre presentes, desde a construção até à utilização do brinquedo em jogos colectivos” (p.408).

Tizuko Kishimoto (1993) refere que os jogos tradicionais infantis são uma modalidade da multiplicidade de fenómenos conhecidos como jogos. Estes assumem uma força que se explica pelo poder de se expressar pela oralidade e tradição de um povo. Sobre esta matéria explica:

“Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anónimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (p.15).

A autora verbaliza que é desconhecida a origem desses jogos mas que são derivados de práticas abandonadas por adultos, “de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos” (p.15). Explica ainda que a tradicionalidade e universalidade dos jogos se explica no facto de povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincarem com brinquedos e jogos que ainda hoje as crianças o fazem da mesma forma, permanecendo na memória infantil. Assim, muitos jogos guardam a sua estrutura inicial, outros modificam-se quando transpostos para outros cenários histórico-culturais.

Os jogos tradicionais recebem forte influência do folclore que visa a recolha das tradições orais de qualquer povo, ou da literatura oral. Muitos dos jogos tradicionais são populares em todo o mundo. Adolfo

Coelho (1883) apresenta-nos diversos jogos dizendo que estes são divertimentos encontrados em grande número de países. Entre jogos e brinquedos diversos²⁴, o autor menciona alguns das crianças portuguesas verbalizando que a maioria dos jogos são aproveitados e acham-se num grande número de povos distintos.

Se tomarmos a afirmação de Tizuko kishimoto (1993):

“Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se reflectem nas concepções de criança e seu brincar” (p.7).

Segundo esta concepção para compreendermos como determinada criança brinca e como orienta sua brincadeira temos que ter em conta a identificação da imagem que os adultos construíram em relação às crianças inseridas no seu meio e classes sociais. São estas imagens, que segundo a autora “favorecem ou limitam o direito às brincadeiras de ruas e aos jogos que iniciam a criança na construção do conhecimento e auxiliam seu desenvolvimento” (p.7). De acordo com estas ideias constatamos que quer se trate de jogo tradicional infantil, adquirido pela tradição oral ou de outro tipo de jogos, a criança faz aprendizagens para a vida adulta. Brincar, jogar é uma necessidade da criança que faz com que esta inicie uma boa relação com a realidade e lhe permita a integração no mundo das relações pessoais. Estudar as brincadeiras das crianças, incluindo os seus brinquedos e jogos, possibilitam o compreender de toda uma cultura infantil, que “se

²⁴ Veja-se o nome destes jogos ou brinquedos em Adolfo Coelho em (1883) ou na 2ªed. (1919).

configura como parte irrevogável da identidade de um povo” (Palomo Alves, 2003, p.59). Neste contexto salienta ainda:

“A constituição da cultura lúdica ao longo da história, interessa pelo facto desta ser uma construção humana, marcada por estreitas relações sócio-culturais particulares a cada sociedade.”

Brougère (1998) afirma que “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral” (p.27). Muitos dos elementos que entram nos jogos provêm de factores exteriores, não oriundos do jogo. Existem factores que podem limitar o jogo, influências do meio ambiente, condições materiais, vão pesar sobre a cultura lúdica. Ainda no seu entender, a cultura lúdica como toda a cultura é produto de uma interacção social. Pelo exposto verificamos que jogo e o brincar oferece a possibilidade à criança de entrar em relação com outrem sob a forma simultânea da confrontação e da colaboração, do antagonismo e da cooperação. O jogo traz, portanto virtudes socializantes. “Uma criança que joga é uma criança que se socializa” (Pierre Ferran, François Mariet, Louis Porcher, 1979, p.23). O jogo colectivo segundo a opinião dos autores constrói uma micro-sociedade onde ressaltam diversas atitudes. Assim:

“A socialização das crianças, para a qual o jogo contribui de forma fundamental, desemboca tendencialmente na reprodução da sociedade em que o jogo se inscreve” (p.24).

Brincar é considerado por muitos autores como uma coisa séria. Em qualquer lado, em qualquer altura, em todo o mundo e todas as culturas, as crianças brincam. É através da brincadeira que se vão apercebendo como as coisas funcionam à sua volta, influenciando as suas atitudes, seus comportamentos sociais. Os brinquedos

improvisados do quotidiano, ou industrializados são vectores de sociabilidade.

CAPÍTULO IV

O LÚDICO E O ESCOLAR: O BRINQUEDO E O JOGO AO SERVIÇO DA PEDAGOGIA

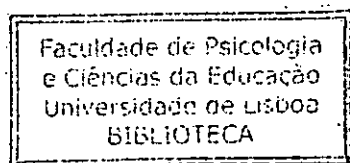
IV. O LÚDICO E O ESCOLAR: O BRINQUEDO E O JOGO AO SERVIÇO DA PEDAGOGIA

Durante o século XIX houve, como já referimos, uma mudança no pensamento pedagógico em relação ao posicionamento da criança como ser individual com características e personalidade próprias e, conseqüentemente, notaram-se mudanças na forma de encarar a brincadeira e o valor do brinquedo e do jogo na educação. A brincadeira foi, durante muito tempo, considerada por muitos entendidos da educação como algo fútil, esta só era necessária como distração ou recreio. O conceito de jogar, de brincar não era considerado como actividade séria. Muitas vezes julgavam a brincadeira como algo nefasto em prol de outras actividades como o aprender a ler ou escrever. Durante muito tempo, a brincadeira era utilizada apenas como ponte para a aprendizagem das letras.

Com a entrada de novas concepções e perspectivas na educação da criança, a partir do século XIX, notou-se uma valorização nos conceitos de *brinquedo*, *jogo* e *brincadeira*. O *brincar* passou a ocupar um lugar privilegiado dentro dos vários meios de expressão da criança. A importância dos jogos, brinquedos e brincadeira na formação dos mais novos é frisada pela insistência com que o seu registo é feito e a sua divulgação se efectuava pelas diversas publicações à família, às mães, às instituições. Vários autores abordaram temáticas relacionadas com estes assuntos relativos à criança e à infância, em revistas ou

jornais, com o fim de alertar para a importância das actividades lúdicas das crianças fomentadoras de socialização e de aquisições culturais.

A participação dos leitores para estes temas é feita pelos autores dos textos, de forma apelativa e instrutiva, já que inúmeras rubricas apresentam brinquedos, populares ou industriais que despertam o interesse tanto para a simples diversão como para a sua construção ou aprendizagem de situações diversas. A valorização do brinquedo e do jogo dada pela pedagogia moderna, veio contribuir para que a criança inserida em diversos contextos sociais faça aquisições culturais. A este respeito, Maria Ermelinda Gomes (1932) expressa:



"Baseando-se a educação moderna no princípio que a criança deve adquirir por si os conhecimentos (...) procurou-se conhecer quais os meios a instilar ideias sem as impor. E assim inventaram-se os desenhos infantis, os contos infantis, os jogos infantis, etc. que divertem e instruem, ao mesmo tempo" (p.42).

Segundo Brougère (1995) é necessário romper com o mito da brincadeira natural: "não existe na criança brincadeira natural" (p.97). Na brincadeira existem relações interindividuais que levam à aquisição de cultura. Dependendo dos elementos que rodeiam a criança, esta tem de os adaptar, muitas vezes, às suas capacidades. Ainda segundo o autor, "a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar" (p.98). A criança quando brinca, aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Dada a importância que estes conceitos alcançaram na educação geral da criança, algumas atitudes hostis que a história adoptou em relação ao brinquedo e jogo foram aos poucos postas de lado. Esta passagem para

novas concepções deu-se de uma forma gradual, construída sócio-historicamente.

Como salienta Borja Solé (1992, p.14), “momentos houve em que o conceito de jogar, de brincar, se contrapôs ao de «actividade séria», “brincar é uma aprendizagem para a vida adulta...brincar, jogar são uma necessidade...permitem a integração no mundo das relações pessoais.” Ainda na opinião da autora “o brincar e o brinquedo participam simultaneamente, na estruturação do Eu e na aprendizagem da existência” (p.19).

Uma defensora, de que a criança faz aprendizagens quando brinca, é Virgínia de Castro Almeida (1908). A autora revela que nem sempre era compreendida pela sua maneira de pensar e actuar quando expressava as suas opiniões em relação à importância do brincar na criança. Durante um diálogo que manteve com uma senhora amiga portuguesa, tentou demonstrar que a criança aprende e retém conhecimentos adquiridos a brincar que lhe custavam menos do que a alguns adultos.

Declara a autora que quando os filhos estavam fartos de brincar; “os bonitos aborreciam-nos... iam para as lições largando os bonitos com o mesmo prazer com que iam para a brincadeira no fim das lições” (p.154). Entende-se que a brincadeira pode ser um bom auxiliar da aprendizagem e que esta pode ser encarada pela criança com a mesma alegria como quando a criança brinca com os seus brinquedos. A autora quando expõe as suas ideias reforça a ideia de que em Portugal não se dá muita atenção aos primeiros anos da criança, na sua opinião, “esta

educação dos primeiros anos da qual não se cuida em Portugal, é uma garantia da futura felicidade dos nossos filhos na luta da vida...começando por uma simples brincadeira, deve-se dar a criança a noção de necessidade...” (p.155).

Toda a narrativa da autora demonstra por em primeiro lugar os interesses da criança dizendo que em todos os ramos da educação as pessoas crescidas deverão sempre colocar em segundo plano o seu prazer imediato, a satisfação da sua vaidade (p.131). Relata em suas páginas (p.132), a história de seu filho que padecendo de doença que lhe atrasava o desenvolvimento psíquico o deixava sempre em liberdade para: os mesmos passeios, as mesmas brincadeiras de correr, gritar, saltar, cantar à sua vontade em liberdade completa, ou de se sentar sossegado, entretido com um bonito²⁵, um insecto, umas pedras, calado e imóvel se assim lhe apetecia (...). Dar à criança a possibilidade de construir os seus brinquedos é segundo a autora um excelente processo de disciplinar a sua vontade, a sua persistência e o seu raciocínio.

Em relação aos jogos tradicionais que contêm uma grande cultura popular, nem sempre foram bem aceites pela escola. Muitos deles foram considerados maus jogos e extinguidos do núcleo escolar. Houve a separação em “bons e maus jogos” e alguns deles sofreram algumas alterações retirando-lhe conteúdos culturais substituindo-os por outros de carácter essencialmente pedagógicos. No contexto educacional, alguns autores como: Adolfo Coelho (1883); César Pires de Lima (1940); Fernando Pires de Lima (1963); Leite de Vasconcellos (1969); António

²⁵ A autora refere-se a brinquedo.

Cabral (1985); Tizuko Kishimoto (1993) e João Amado (2002) discutem a importância das tradições populares na educação da criança portuguesa.

Dentro de algumas tradições populares, César Pires de Lima (1940) destaca as adivinhas, os jogos e os brinquedos, as lendas e os contos, dizendo que aproveitados criteriosamente, constituem matéria magnífica a aproveitar na pedagogia. Os conteúdos do seu livro intitulado *Jogos e Canções Infantis* tiveram para o autor o fundamento de que talvez fosse útil como elemento educativo. Apesar de existirem diversos materiais dispersos em revistas e livros; obras de conjunto, revelando algum esforço sério e desinteressado, segundo o autor não são suficientes à educação:

“Não reúnem todas as condições imaginadas por nós para trabalhos dedicados à infância: [no que diz respeito] carácter nacional; linguagem simples; jogos de rapazes por meio dos quais eles possam desenvolver simultaneamente o corpo e o espírito; outros em que seja possível a entrada de rapazes e de meninas; canções de roda, acompanhadas de música respectiva; rimas infantis (...) que constituem óptimos exercícios de memória e elocução, e finalmente uma série de brinquedos que fossem um incentivo para os trabalhos manuais, e criassem o gosto pela vida dos campos” (s/p).

Numa obra reconstrutiva e nacional, o autor expressa a sua opinião:

“Ensinaríamos às crianças jogos apropriados para o desenvolvimento do corpo e da inteligência; vê-la-íamos esboçar desenhos, cantar lindas trovas dos jogos dos jogos de roda, reproduzir muitas vezes num brinquedo uma arma como as usadas pelos nossos antepassados...” (p.160).

Apesar do livro de César Pires de Lima nos mostrar interessantes e variados jogos infantis, muitos deles foram retirados desta obra por serem considerados como: “inconvenientes pelo que respeita à saúde e

moralidade das crianças” (s/p). Mais uma vez se comprova de que a escola inspirada em instituições disciplinares anteriores, herdou o bom e o mau de cada um dos seus antecessores.

A história do brinquedo e dos jogos ao longo dos tempos permite que se compreenda que, ao longo dos séculos, a criança, o brinquedo e o jogo assumiram diferentes significados e que levou o seu tempo a que a escola integrasse no seu contexto todos os elementos que fazem parte do universo infantil. As novas pedagogias integradas na concepção da Escola Nova, fazem com que a convivência de crianças e professores, com um conjunto de brinquedos ao seu alcance, possa permitir que diversas experiências lúdicas se realizem. Como bem dizem José Pires e Glaúcia Nascimento Pires (1992), “*ludus* significa também «escola», ou lugar onde se desenvolvem actividades práticas...” (p.380). O acervo de brinquedos em instituições escolares começou a fazer parte das modernas propostas pedagógicas, de forma a compreender a especificidade e importância das brincadeiras.

IV.1. Papel da Escola Face ao Brinquedo: A Escola Garantiu o Direito da Criança à Utilização do Brinquedo/Jogo

Factores de ordem social, económica e política são responsáveis pelo tipo de escola predominante. Durante o século XIX a criança passou a ser tema de interesse de declarações ou de iniciativas sociais. Os agentes do governo e as instituições começaram a ter em atenção as novas teorias pedagógicas que ancoravam a criança como um ser com especificidades próprias. Era imprescindível que as ciências humanas voltassem os seus olhares para esta fase da vida humana. Os discursos teóricos sobre a educação da criança alteram-se a favor desta, novas metodologias foram postas ao serviço da educação e instituições escolares. Ao longo de todo o século XIX assiste-se em Portugal a avanços e retrocessos nos vários graus de ensino embora se lutasse por uma melhoria no sector escolar, pela criação de novos estabelecimentos de ensino, pela melhoria da situação material dos professores e consequentemente pela melhoria dos interesses da criança.

Com os fundadores ou inspiradores da Escola Nova (Claparède; Maria Montessori; Decroly) notou-se um movimento que veio influenciar todo o ensino do século XX. Outros pedagogos (Freinet; Piaget) se sentiram influenciados por este movimento influenciando também novas reformas e novas práticas nas instalações escolares. Com a criação dos Jardins-de-infância, embora que subjacentes às diversas decisões políticas que determinam as linhas de orientação a serem

seguidas e o tipo de estruturas a tomar, a criança vê muitos dos seus direitos salvaguardados e enaltecidos. A preocupação da educação infantil não era apenas preocupação dos pedagogos mas também dos políticos.

A revolução industrial, embora mais tardiamente sentida no nosso país, fez com que surgissem mais instituições para crianças pequenas em consequência da grande mobilização de trabalho feminino que esta recrutou. As crianças teriam que ficar entregues a alguém enquanto as mães trabalhavam, principalmente as crianças das famílias menos abastadas. Estamos na presença de uma modo de viver e também de educar os filhos que se vem acentuando desde a Revolução industrial. Contrariamente ao que era aceitável como norma conservar os filhos em casa o maior tempo possível é agora necessário mandar os filhos para a escola.

As brincadeiras até então muitas vezes praticadas na rua começam a ter não apenas uma finalidade lúdica mas também educativa. Conforme Tizuko Kishimoto (1998) a introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se, timidamente, com a criação dos jardins-de-infância, fruto da expansão da proposta froebeliana que influencia a educação infantil de todos os países (p.124). Esta influência não foi idêntica em toda a Europa dependendo de factores próprios que caracterizam os países. Muitas das inovações teóricas, em relação à nova perspectiva pedagógica, só tardiamente chegaram ao nosso país em relação a outros países da Europa Ocidental. A apropriação de elementos da teoria e a forma como os discípulos a traduzem, resume

segundo a autora, o modo pelo qual cada realidade interpreta um dado teórico que reflecte a orientação cultural de cada país (p.124).

Ainda segundo a autora acima, a revisão curricular dos anos 60, reafirmando o valor do folclore, de brinquedos e brincadeiras tradicionais permite a instalação de Brinquedotecas²⁶ como instituições que emprestam brinquedos e oferecem novos espaços de exploração lúdica (p.132) afirmando que este procedimento veio mostrar a falta de equipamento nas nossas escolas, de brinquedos para desenvolver actividades com as crianças. Esta constatação leva a autora a afirmar que adoptar a função lúdica valorizada desta forma, sem questionar as funções da brincadeira enquanto proposta educativa é outro exemplo que disfarça a inconsistência de um projecto educativo baseado no brincar (p.132).

Nem sempre a brincadeira e os brinquedos entraram em contexto escolar, quanto muito esta era consentida fora das paredes da sala de aula e muitas vezes fora do próprio edificio escolar. A este propósito transcrevemos algumas frases de redacções significativas, de alunos da Escola de Vila Nogueira de Azeitão, no ano de 1931, publicadas mensalmente no Jornal *O Infantil*. Estas redacções estavam intituladas respectivamente, como: *A escola e O que farias com quinhentos escudos*:

“A escola está situada num sítio muito feio. No Inverno chove muito cá dentro. Tem muitas árvores à volta. Esta quasi situada no fim da vila e próximo dela há um chafariz onde bebemos água muito fresca. Há aqui um grande olival próximo da escola onde vamos sempre brincar e onde jogamos alguns jogos muito bonitos...” (Francisco Dias, p.2).

²⁶ Referidas pela autora como sinónimo de ludotecas.

“Eu comprava um boné, uns sapatos, um cinto de borracha e uma bola para jogar com os meus companheiros, quando saísse da escola (...). Depois com o resto do dinheiro comprava bandeiras para eu e os meus amigos fazermos uma festa e brincarmos ...” (Leonel Bastos, p.2).

Testemunhos significativos porque revelam que a brincadeira só era consentida fora do recinto escolar e que os professores na maioria das vezes consideravam os brinquedos como artefactos inúteis. João Amado (2002, p.65) faz referência em seu livro, *Universo dos Brinquedos Populares*, a um testemunho de Monsenhor Nunes Pereira em que relata que foi vítima de uma atitude frívola de um professor em relação a um brinquedo que ele próprio construía e que o professor não ligou e atirou o brinquedo para os quintais. Este tipo de atitudes revelam segundo o autor, “uma ausência de articulação entre o que a criança aprende na rua e traz de casa e o que a escola oferece e quer impor” (p.66). Estes testemunhos reflectem bem, o quanto a brincadeira, o brinquedo e o jogo demoraram a ser aceites em contexto escolar. Virgínia Gersão (1946, p.9) no seu artigo *A criança e sua necessidade de brincar* reproduz o quanto a criança aproveitava para brincar fora dos muros da escola porque aí nem sempre a brincadeira era vista de forma pertinente. Na escola, “trabalhava a professora e trabalhávamos nós; mas, depois das aulas, podíamos brincar, abrir os braços à Vida, sorvê-la por todos os poros!...” (p.34). Assim:

“No seu regresso da escola (...) os rapazitos juntavam-se aos amigos, quando não eram precisos aos pais para os recados, e jogavam ao todos à malha, o fito ou o pião, se não corriam na rua com papagaios de papel (...) ao sair das aulas, a Criança já não tornava a pensar nos livros senão no dia imediato, quando, seguindo o horário, os punha de parte e os atava com uma fita (...). O relógio da torre anunciava o meio-dia, e, à voz do «Recreio!», as crianças corriam para os cestos das merendas, que devoravam num instante, para

irem brincar naqueles trinta minutos de felicidade! (...) Desde as piores diabruras a escalar os muros aos ensaios para «uma representação a sério» (p.9).

Em relação a esta representação a autora tenta demonstrar que a professora fingindo se esforçava para a levar a sério, “no dia marcado, a professora assistia à representação, esforçando-se, sem dúvida, por nos fazer crer que gostava, que levava o caso a sério” (p.9). Apesar da autora demonstrar que só se brincava fora dos muros da escola, mesmo assim é de opinião que outrora, na infância dela, se brincava mais que hoje apesar de a legislação escolar muita coisa ter feito em prol da educação, nem sempre tem “trilhado um caminho seguro” (p.34). “Deixemos a Criança ser Criança, deixemo-la ser alegre” (p.34).

Assim, o brincar é fundamental para o crescimento, a brincadeira possibilita ao *ser brincante* um caminho para a afirmação da sua auto-estima. A importância do brinquedo, das brincadeiras, do jogo para a criança é que esta apesar das aquisições que faz aos diversos níveis se envolve no mundo que a rodeia. De acordo com autora acima citada, deve dar-se à criança, além das horas de responsabilidade horas despreocupadas, esclarecendo:

“É claro que não pretendo que a abandonemos aos seus caprichos, que podem até ser funestos; quero apenas que nos não esqueçamos de que a infância tem as suas leis, que devem ser respeitadas, para que a Juventude possa ser Juventude, e a Idade Viril a Idade Viril” (p.34).

Conclui a autora que o brincar na criança não deve ser um brincar apressado, torturado porque sabe que tem que fazer os trabalhos da escola, que muitas vezes “lhe roubam a alegria de viver! ...” (p.34). Quem corrobora com esta opinião é Virgínia Jardim Gomes

(1946, p.9) quando expõe que a criança quando joga, muitas vezes o faz de uma forma séria, realiza actos, adquire noções, penetra no mundo do desconhecido, transformando o que a cerca no que lhe falta, afirmando que “a fantasia da criança não tem fronteiras” (p.9). Em relação aos adultos a autora incentiva a que estes aproveitem:

“O interesse despertado na criança por qualquer coisa que lhe excite a atenção, escolhido para objecto de seu jogo, para despertar ainda mais a curiosidade natural, dar noções sobre a sua utilidade, emprego, conservação (...) brincando vai passo a passo conquistando, pela experiência, o desenvolvimento da sua capacidade intelectual. O ensino vai-se juntando ao jogo, e a aprendizagem resulta da comunhão destes” (p.9).

Neste sentido a autora está de acordo que o brincar leva a aquisições de aprendizagens e que de uma forma natural a criança entra no domínio social. O jogo pode ser ensinado à criança com finalidade estudada, jogos ao alcance do seu desenvolvimento, a partir de simples jogos que a criança conhece podem tomar a cariz de jogos educativos, temos assim como bem menciona Virgínia Jardim Gomes, “O jogo atinge assim o seu significado educativo social (...) a educação do carácter encontra no jogo campo franco para a sua acção” (p.34). A valorização dos jogos infantis e sua selecção, muitas vezes feita pela própria criança, inseridos em contexto escolar, desde que a escola salvaguarde o direito da criança ao jogo, brinquedo e ao brincar, são proporcionadores de grandes significados sociais e culturais, assim:

“Chegada a época própria, vê-la-emos em grupos, jogando o eixo, o berlinde, o pião, etc. no recreio da escola, nos jardins públicos, filhos de classes diferentes igualados pela Natureza nos seus interesses individuais” (Virgínia Jardim Gomes, 1946, p.34).

Apesar de vários pedagogos, médicos, historiadores da educação e cientistas sociais, mesmo que por caminhos diversos, procurarem conhecer melhor a criança, protegerem e reclamarem os seus direitos nos diversos planos, a escola não se mostrou de todo favorável à compreensão de suas opiniões em relação ao brinquedo, jogo e o brincar na criança em contexto escolar. Nem sempre a escola garantiu à criança o seu direito pleno ao brinquedo, jogo e ao brincar. Consciente desta situação está João Amado (2002, p.194) quando nos afirma que, e em resultado das suas investigações, embora as sociedades de outros tempos fossem pouco permissíveis em relação às crianças, alguns estudos e documentação iconográfica demonstram que a criança tinha o mérito de utilizar o jogo no seu desenvolvimento, dependendo das tendências da época.

A partir do século XV, menciona Ariès (1988) que com a entrada dos putti na iconografia, os artistas multiplicaram as representações de crianças pequenas e as cenas de brincadeiras. “Reconhecemos o cavalo de pau, o moinho de vento, o pássaro preso por um fio (...) e, por vezes com menos frequência, bonecos” (p.101). Ainda em relação à contribuição para a história dos jogos e divertimentos explica-nos Ariès, que na infância de Luís XIII, segundo e graças ao diário de Heroard, médico do mesmo, podemos imaginar a vida de uma criança no início do século XIII, os seus jogos e brincadeiras, e as etapas do seu desenvolvimento físico e mental a que estes correspondiam (p.94). Nas prendas que recebia incluía-se a bola e outros artefactos de Itália, um pombo mecânico, brincava com casinhas da Alemanha. Como nesta

altura os brinquedos e divertimentos das crianças e adultos eram comuns a crianças e adultos, Luís XIII brincava com ambos:

“Na mesma época em que brincava com bonecos, essa criança de quatro ou cinco anos atirava com o arco, jogava às cartas, ao xadrez, aos jogos das pessoas crescidas, como à bola e a raqueta, ao jogo da barra e aos inúmeros jogos da sociedade” (Ariès, 1988, p.97,98).

Na sociedade do Antigo Regime, verbaliza Ariès (1988) que o jogo, sob todas as suas formas; ocupava um lugar imenso, que perdeu nas nossas sociedades técnicas, mas que encontramos ainda hoje nas sociedades primitivas ou arcaicas, (p.127). Um dos jogos, comum a todos, aos reis, vilões, durante vários séculos, era o jogo da pela; era de todos os jogos de exercício, o que os moralistas do final da Idade média toleravam, em rigor, com menos repugnância, era pois, o mais popular (p.143). Muitos jogos, durante este período da história, eram condenados pela igreja sob todas as suas formas. Mais tarde no século XVII, o interesse pelo jogo da péla cessou, principalmente entre as pessoas de condição superior passando este, com as suas variantes, a bola, pluma ou pelota a fazer parte da vida dos camponeses e crianças, mesmo dentro das famílias mais abastadas. O arco, brinquedo de toda a gente, foi também abandonado e passou a ser exclusivamente adoptado pelas crianças cada vez mais pequenas. Isto leva-nos a compreender e como declara Ariès: “exemplo que mostra como um brinquedo, para reter a atenção das crianças, deve evocar de algum modo o universo dos adultos (p.139).

Durante este século, explica Ariès (1988, p.101) que não existia uma separação rigorosa na separação entre jogos reservados às

crianças e jogos exclusivos de adultos, ambos jogavam os mesmos jogos. No tempo de Luís XIII, os bonecos e bonecas não eram reservados às raparigas. Os rapazes também brincavam com eles (p.106). A partir do século XVIII, os divertimentos e a escola, outrora comuns ao conjunto da sociedade, passa a integrar-se no sistema de classes (p.323). “A escola substitui o aprendizado como meio de educação.” (p.12)

Pelo apresentado verificamos que os jogos faziam parte da vida das comunidades antigas, apesar de terem algumas restrições. Com a difusão de novas ideias, um novo sentimento surge em relação ao jogo, na época moderna. Este foi valorizado pela educação, mas nem sempre teve o reconhecimento e resultados esperados. Na investigação de João Amado (2002) dá-nos conta de vários exemplos de testemunhos onde se notam registos significativos sobre o alheamento da escola em relação aos interesses e cultura infantil (p.100), nomeadamente no que diz respeito aos brinquedos populares e jogos tradicionais. Para o autor em questão todos estes brinquedos²⁷, “carregam o peso de uma herança que, por vezes, atravessa milénios, espaços e culturas” (p.194), de igual forma são verdadeiros estímulos e auxiliares para o progressivo domínio do espaço físico e social. Importa ainda lembrar que quando a criança constrói e utiliza estes brinquedos experimenta sensações que a podem levar a questionar e adquirir comportamentos necessários a

²⁷ O cavalo de pau, brinquedo universal, muito antigo, feito de ramo de árvore, de cana ou simples vara, é um exemplo de que a criança construindo-o e brincando com ele manifesta desenvolvimento das suas capacidades em diversos planos (João Amado, 2002, p.106). Ainda em relação a este brinquedo diz-nos Ariès (1988, p.102) que este brinquedo é o melhor exemplo do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar os objectos dos adultos, reduzindo-os à sua escala normal.

compreensão do um mundo que a rodeia e da cultura que a envolve.

Deste modo:

“Utilizando-os, jogando e brincando com eles, dá-se início ao desenvolvimento integral do indivíduo, no que respeita à motricidade, à coordenação do gesto, olhar e raciocínio, ao desenvolvimento da afectivamente, da sociabilidade, da enculturação e da criatividade – na relação com o brinquedo a criança conquista, progressivamente, um verdadeiro domínio sobre as coisas, apropria-se do Mundo” (João Amado, 2002, p.107).

Perante este facto, realça a ideia de que cabe à escola, às associações e instituições de ocupação de tempos livres, estudar, mostrar e animar a reconstrução das aprendizagens feitas em festa, na rua, no jogo, porque são um “insubstituível património cultural lúdico” (p.195). Valorizar o lúdico em contexto escolar como um apêndice é no parecer de Tizuko Kishimoto (1998) perfilhado pela visão de alguns profissionais:

“O brincar não pode integrar-se às actividades educativas, ocupa lugar fora da sala, não sendo sua tarefa interagir com a criança por meio da brincadeira, cabe a outro esse papel. As razões da dicotomia entre educador e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelas profissionais de compreender o lúdico” (p.132).

Esta resistência e dificuldade em abraçar o universo lúdico, dentro da sala de aula, são consequência muitas das vezes, de todo um contexto sócio-político a que os profissionais da educação estão sujeitos. Estas atitudes são no entender de Tizuko kishimoto (1998) resultado da falta de conteúdos, nos currículos dos cursos do Magistério e de Pedagogia, que não qualificam o profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico. Assim: “em decorrência, o desenvolvimento infantil não privilegia um ser holístico, o

brincar restringe-se ao exercício muscular, conduzido por um profissional de Educação Física” (p.133). Embora em algumas escolas as crianças tenham contacto com os brinquedos e brincadeiras nem sempre se facilita à criança o uso livre dos brinquedos, predominando as actividades administradas pelos professores escolhendo brinquedos predominantemente educativos ou delimitando o tipo de brinquedo utilizado pela criança o que leva a que “o brincar enquanto recurso para desenvolver a autonomia da criança deixa de ser contemplado nesse tipo de utilização” (p.133). Para que o brincar contribua para a construção da autonomia deve deixar-se que a criança faça uso livre de brinquedos e materiais, para que esta possa explorar seus intentos nos jogos que estabelece.

Observa ainda, a autora que a prática pedagógica nas creches e pré-escolas apesar dos grandes espaços que as compõem, estão: “vazios de brinquedos e objectos culturais que estimulem o imaginário infantil e permita a expressão de temáticas de faz de conta.” (p.133). Em diversas ocasiões os brinquedos ficam guardados nos armários, fora do alcance das crianças ou então, não há a preocupação por parte dos profissionais de educação em verificar se estes estimulam acções lúdicas que fomentem a capacidade e expressão do imaginário. A brincadeira é vista infindas vezes como independente de afectividade, cognição e sociabilidade e os brinquedos “aparecem no imaginário dos professores de educação infantil como objectos culturais portadores de valores considerados inadequados²⁸” (p.134). Considerar que o brincar

²⁸Ver alguns exemplos dados pela autora para justificar a afirmação.

tem que ter espaços próprios para a criança realizar as suas brincadeiras mostra o quanto “o brincar está ausente de uma proposta pedagógica que incorpora o lúdico como eixo do trabalho infantil” (p.134).

Nesta ausência de propostas pedagógicas que a escola não soube implementar, a criança no seu imaginário infantil, não terá a oportunidade de expressar através da actividade lúdica, todo o contexto social e cultural que adquiriu na rua, em jogo colectivo, com familiares, amigos ou pela construção dos seus próprios brinquedos. Em relação ao exposto João Amado (2002) lembra da importância de deixar que a criança, em contexto escolar, tenha a oportunidade de mostrar e redescobrir os brinquedos que construídos por ela, transmitem histórias culturais, é pois importante que “nunca em quaisquer circunstâncias, se ponha de parte o rico e complexo imaginário infantil – elaborado muito aquém da escola, numa relação dialéctica com o mundo – os outros e as coisas que rodeiam a criança” (p.194).

Em relação a este assunto, Tizuko Kishimoto (1998) afirmou:

“Cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança” (p.135).

No seu estudo, a autora nota nos discursos dos profissionais da educação infantil uma ausência nos assuntos relacionadas com questões respeitantes a interacção criança-criança e criança- adulto por meio da brincadeira. As tentativas de vários pedagogos em fazer

compreender que é necessário implementar o brincar livre e promover os objectos culturais no imaginário infantil nem sempre surtiu efeito nos responsáveis pela educação da infância. Desta forma, Tizuko Kishimoto expressa:

“O brincar livre, embora desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas, de objectos culturais, ou espaços para implementar seus projectos de brincadeira” (Tizuko Kishimoto, 1998, p.131).

Neste contexto José Pires e Gláucia Nascimento Pires (1992) atestam:

“A brincadeira, para ser auxiliar da aprendizagem, precisa de conciliar a função lúdica e educativa, sabendo que o facto de brincar não anula totalmente a dimensão educativa nem que esta, tampouco, se deva converter na única razão de utilizar o jogo na escola” (p.386).

Vários autores estão de acordo, quando manifestam a opinião, de que o brinquedo e o jogo podem ser meios eficazes para a construção da infância e quando inseridos em contexto escolar podem ser grandes alicerces a variadíssimas aprendizagens. O jogo é sempre:

“Um meio conducente à transformação do envolvimento de aprendizagem da criança- criar um futuro que seja construtivo, vivência ecológica e percepção do equilíbrio do mundo que a rodeia” (Carlos Neto, 1994, p.10).

A ideia de que o jogo acumula, desde os tempos mais remotos, tradições de elevada importância aos vários níveis é muitas vezes evocada por meio da poesia:

“A poesia popular tem a sua origem no povo anónimo e exprime, directa e indirectamente, os seus sonhos, necessidades, sentimentos e sofrimento. Aborda temas que reflectem a sua situação de revolta ou de resignação, a sua maneira de viver a vida (...) nascida de circunstâncias muito reais (...) apresenta temas como: Jogar, acompanhando o ritmo do movimento da bola ou o saltar à corda” (Maria Augusta C. S. Diniz, 1990, p.6).

As actividades lúdicas, para além de constituírem um importante meio educativo, têm uma função fundamental no desenvolvimento global da criança, nesta perspectiva José Carlos Curado Mocito (1982) afirma que: “os objectos lúdicos devem ser inseridos no contexto educacional, pois têm um importante significado pedagógico didáctico no processo da aprendizagem” (p.77). O autor fomenta esta ideia quando constata:

“Quando a criança brinca, observa-se na sua acção de imitar o real, que realiza espontaneamente actividades a nível de construção, ligadas a comportamentos de organização e socialização, importantes para a sua educação (...) os objectos lúdicos (os jogos e os brinquedos) são um veículo que permite o desenvolvimento harmonioso da vida afectiva e social da criança (...) as actividades lúdicas oferecem-nos um valor altamente educativo e devem tomar lugar importante na aprendizagem escolar...” (p.77).

Teófilo Braga (1985) abraça a ideia de que os jogos populares são um bom exemplo de socialização e que estes demonstram toda uma aquisição cultural tradicional. A criança através da imitação, nas suas brincadeiras, traz à realidade inúmeros e importantes factos históricos:

“Os jogos populares simulam batalhas, assaltos de pontes, ataques contra grandes monstros, paradas triunfais, e esta actividade específica das relações sociais é também parodiada pelas crianças que nos seus folguedos imitam combates, procissões e sermões como parlendas ininteligíveis” (p.224).

Dentre os jogos populares realça também os jogos educativos dizendo:

“E os jogos com fim educativo como os que consistem em exercícios espontâneos a que as mães submetem as crianças, como são os jogos de tautologias, os de números, os de perguntas e respostas” (p.224).

Neste contexto, dos que estão a favor do brinquedo e do jogo, na relação e interacção destes com a criança, verificamos que em relação aos seus discursos estimulantes e de notas verosímeis a escola durante muito tempo não aplicou suas teorias em currículo igualitário com outras disciplinas em âmbito educacional. O uso do brinquedo e do jogo nem sempre configuraram em plano destacável. Embora notemos que os educadores estejam de acordo em reconhecer ao brinquedo e ao jogo aspectos sérios, tanto em actividade livre como em actividades de jogo educativo, Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975) realçam a ideia de que: “ao falar de brinquedo tende-se, geralmente, a sublinhar o seu aspecto distractivo, fútil mesmo, segundo alguns” (p.38). Para as autoras o brinquedo é um factor de educação importante, sobre este assunto escrevem:

“O jogo, que pressupõe o brinquedo, é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança. Dado prematuramente ou tardiamente esse brinquedo não interessa e não tem o efeito feliz que produz quando corresponde à solicitação natural e às necessidades próprias de uma certa idade” (p.38).

Além de se orientarem os pais nas escolhas adequadas dos brinquedos, a escola tem também o papel importante de facultar à criança o direito ao brinquedo e ao jogo. Este direito da infância vem descrito num artigo, referenciando uma declaração do IPA – *Associação Internacional para o direito a brincar* – sobre a criança e o direito de brincar (1985), na revista *Ludens*²⁹. A criança, o brincar e os seus direitos são base de preocupação desta Associação *Internacional para o*

²⁹ Declaração do IPA sobre a criança e o direito de brincar (1985). Revista *Ludens*, Vol. 9, Nº2, p.49 – 51

direito a brincar, em Novembro de 1977 na reunião consultiva preparatória de Malta para o *Ano Internacional da Criança* e em versão revista em Viena, em Setembro de 1982, foram descritos fundamentando a sua real importância para o desenvolvimento integral da criança. No artigo de 1985, a *Associação Internacional para o direito a brincar*, mostra-se, pelo seu testemunho, profundamente preocupada com um conjunto de tendências alarmantes e o seu impacto negativo do desenvolvimento das crianças, referindo vários itens: “a indiferença da sociedade para com a importância do brincar; a sobrevalorização dos estudos teóricos e académicos nas escolas...” (p.49).

Neste artigo a *Associação Internacional para o direito a brincar* termina sua exposição com propostas de acção ordenadas segundo os nomes dos departamentos governamentais com um certo grau de responsabilidade na área dos problemas da criança. Destacamos algumas das acções: “estabelecer programas para técnicos e para os pais sobre os benefícios que o jogo traz à criança desde o nascimento; integrar o jogo nos programas de actividades à comunidade destinados a manter a saúde da criança...” (p.49). Em relação ao *direito ao brincar*, proporcionar oportunidades para a iniciativa, participação, actividade e socialização nos sistemas educativos tradicionais; incluir na formação de todos os técnicos e voluntários que trabalham com e para as crianças, um programa de estudos sobre a importância da actividade lúdica; abrir escolas, faculdades e edifícios públicos à vida da comunidade e permitir uma utilização mais completa destes edifícios e serviços.

Outros aspectos são focados neste artigo de igual importância e relevância como considerações ao *bem-estar, tempos- livres; planeamento*. Este artigo termina com o apelo feito pela *Associação Internacional para o direito a brincar* no sentido de alertar a opinião pública mundial para a necessidade de melhorar a vida das crianças. Relembra e afirma a sua confiança na Declaração das Nações Unidas, a qual declara no Artigo 7º:

“A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e actividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito” (p.51).

A exposição escrita da *Associação Internacional para o direito a brincar* encerra com o apelo que passamos a transcrever:

“APELA a todos os países e organizações para o desencadear de acções que contrariem as tendências alarmantes que põem em perigo o desenvolvimento saudável das crianças e concedam prioridade absoluta a programas de longo prazo destinados a assegurar para sempre o DIREITO DA CRIANÇA A BRINCAR” (p.51).

Em 1956, o Dr. Manuel Farmhouse num dos seus artigos faz-nos sentir a sua preocupação em relação ao plano educativo dos jovens, pela falta de oportunidades que estes têm em relação aos jogos, fundamentais à infância. Mais uma vez são proferidas palavras, mostrando a ausência de cumprimento das leis pelo direito ao brinquedo e ao jogo na escola.

“É frequente nas escolas ver castigar os alunos por estarem a jogar contra as ordens das professoras ou directores. Apesar da falta estar nos que dirigem o castigo recai sobre a criança ou adolescente, que perseguido e sem ter onde aplicar a sua energia, clandestinamente aproveita todas as oportunidades para a aplicar nos locais menos próprios” (p.35).

Em relação à legislação escolar expõe: “toda a legislação escolar prevê campos de jogos e recreios. Contudo, são raros os estabelecimentos que os têm em quantidade suficiente para os seus educandos” (p.35). Se educar engloba um todo narra: “educar não será o aproveitamento de todas as nossas actividades, disciplinando-as, desenvolvendo-as e dando-lhe a utilidade e a finalidade para saber vencer na vida...” (p.36). Citando Barbara Calisch e demonstrando ser conivente na sua opinião destaca uma das suas afirmações:

“As crianças hão-de brincar sempre! Se se não lhe oferecer nenhuma actividade saudável, é natural que se entreguem a actividades erradas. Assim, a falta de recreio pode até ser chamado um elemento causador de delinquência” (Apud Dr.Manuel Farmahouse, 1956, p. 36).

Quando se defende que o jogo deve constar na educação pelos efeitos que proporcionam, devemos ter em conta que em qualquer ambiente onde a criança se movimenta, doméstico, público, escolar, ela encontra diversos entraves à sua liberdade de acção, ficando limitada por diversos obstáculos do próprio contexto. Assim, e em relação às áreas dos jogos públicos, “estes devem incluir o recreio das escolas, o parque; o local destinado aos jardins-de-infância” (Dr. Manuel Farmahouse, p.36). Se nestes espaços houver a preocupação de rentabilizar a organização e adequação dos materiais, será mais fácil à criança rentabilizar o jogo do mesmo modo que: “o conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto (TizuKo Kishimoto, 1998, p.147). O círculo humano e o ambiente formado pelos objectos contribuem para a socialização da

criança e isso através de múltiplas interacções, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira... (Brougère, 1995, p.61).

Pelo jogo a criança, em qualquer ambiente em que se encontre, encontra uma gradual adaptação ao meio social, pela coordenação de actividades, desta forma a escola pode ser um dos locais para fomentar esta adaptação. “A iniciação escolar, reside precisamente na circunstância de vir a favorecer, e sobretudo através do jogo, a transição entre o que na criança é de natureza individual e o que é de natureza social...” (Almeida Abrantes, 1979, p.12).

Huizinga (2003) em relação ao jogo diz-nos que este é mais antigo e original do que a civilização (p, 93). “A cultura emerge sob a forma de jogo, que é jogada desde o seu princípio” (p.65). Seguindo o princípio de que o jogo revela funcionalidades e experiências importantes na educação, alguns autores questionam-se da razão pela qual não são criadas melhores condições de espaço, equipamento, e programas lúdicos. As oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, esmagando progressivamente a auto-expressão... (Carlos Neto, 1994, p.6).

De acordo com este assunto, António Cabral (1985) afirmou:

“Se o jogo é para a criança uma forma de vida, o ensino tem de levar isso em consideração, encarando a aprendizagem como um acto que só beneficia com a dinamização das suas raízes lúdicas (p.38). “O desejo do intervalo de aulas, como o do jogo, tem em vista, o soltar de algumas amarras” (p.37).

O interesse de que todos reconheçam os espaços e a escola como importantes para a criança desenvolver as actividades lúdicas,

utilizando o brinquedo e o jogo, já vem sendo fruto de preocupação de outros autores, Augusto César Lima (1948) escreveu:

“Temos descurado muito os jogos e brinquedos, e daí a assistirmos a um espectáculo deplorável na família e na escola, onde muitas crianças, por não saberem brincar, guincham horivelmente, e desempenham, sem graça e sem arte, o papel de bobos, ou se limitam a dar pontapés em tudo que possa, bem ou mal, fazer de bola” (p.162).

O autor desta afirmação revela-nos que a transformação seria fácil se:

“Aos professores, além da tarefa instrutiva dentro das aulas, fosse distribuída a de guiar os alunos em volta da escola, mas o Estado só poderá impor essa exigência quando lhe conceder os meios necessários para o sustento da casa...” (p.162).

Muitos educadores reconheceram desde muito cedo, com base nos trabalhos dedicados à investigação da infância, a importância do brinquedo e do jogo como grandes auxiliares para o entendimento da educação infantil. Estudar a história da infância engloba reflectir-se sobre os modos de educar. Em 1932 Maria Ermelinda dos Stuarts Gomes, em relação a assuntos pedagógicos escreveu:

“Labutando nós no campo educativo, sempre nos mereceu especial atenção a educação infantil, sobretudo desde que nos convencemos do seu grande poder na formação dos adultos” (p.42).

“Mesmo em Portugal alguns espíritos cultos se preocupam presentemente com o problema da educação infantil, não só quanto à criação e dotação de escolas, mas também quanto a ideias a semear nas crianças...” (p.42).

Ao considerar importante que a escola deve promover e proporcionar a brincadeira às crianças, Irene Lisboa (1954, Vol. 6, Nº141)³⁰ expressa sua opinião:

“A escola não é, em verdade, não deve ser apenas um lugar de aprender; deve ser também um lugar de brincar. Mas de brincar à vontade, e com brinquedos. O que nunca se faz nos recreios, rápidos e passados em lugares apertados (...) uma escola que se cria é uma casa aberta, largamente aberta à complexa vida infantil...” (p.6).

Na procura de conciliar a actividade lúdica como auxiliar do trabalho educativo tem sido tarefa constante de muitos autores. Como refere Irene Lisboa (1954, Vol. 6, Nº140): “não parece inútil reflectir meia dúzia de coisas sobre a primeira educação, chamada infantil...coisas sabidas? De alguns, não de todos” (p.6). Em relação à função da escola primária profere: “deliberada e indiscutivelmente a de fornecer ao educando os elementos da cultura, considerada de há muito indispensável ao homem, vivendo em sociedade” (p.6). Explica em relação a esta matéria que anterior à educação primária, é necessário que a criança tenha uma educação que passe pela chamada escola infantil, mais natural e mais espontânea, onde não tenha que cumprir com um programa tão definido e tão bem elaborado, tão rigoroso como a da primária. “A criança, durante os seus primeiros seis ou sete anos de vida, revela interesses especiais, pouco compatíveis com a escolaridade ordenada” (p.6). O brincar, envolve, de uma maneira geral, apreensão de aquisições, a criança faz as suas experiências e forma os seus conceitos. “A criança pensa agindo; a sua actividade mental

³⁰ Palavras proferidas pela autora segundo o tema: *A brincadeira e os brinquedos*, no Teatrinho da Academia Recreativa de Santo Amaro; bairro onde foi professora.

acompanha-se logo de acções, e estas tomam geralmente o carácter de brincadeira e de imitação” (p.6). Desta forma declara: “a educação infantil tanto se impregna de ludismo (...) que é tão brincalhona, tão livre, tão pouco escolar e regulamentada. É, ou deveria ser...” (pp.6,7).

Muitas são as discussões em torno da função lúdica do jogo e da importância desta para a criança, ainda de acordo com Irene Lisboa (1954, Vol. 6, Nº140), o “ludismo infantil” (p.7), está carregado de espontaneidade, longe de regras, e que pode revestir-se de muitas e variadas formas. Os pedagogos e as novas propostas pedagógicas colocam o jogo, na base da educação da criança, recomendando que os educadores, na escola, aproveitem e utilizem a força educativa das actividades lúdicas. Desta forma Irene Lisboa (1954 Vol. 6, Nº140), esclarece:

“A vida íntima infantil pouco ou nada muda com as situações. Em todo e qualquer lugar as curiosidades, apetites e satisfações das crianças serão os mesmos, manterão a sua originalidade e carácter (...) os meios que se lhes proporcionam é que nem sempre têm a elasticidade, o âmbito, a riqueza precisa à manifestação ampla daquela vida” (p.7).

As escolas, quando orientadas por reais critérios pedagógicos, pronuncia Irene Lisboa “preparam-se para satisfazer e dar um surto natural, suficiente, à exuberância física e psíquica do seu pequeno povo” (p.7). Ao considerar importante que a escola propicie o jogo, Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) observam que na actividade de jogar, o ensino encontra tudo o que constitui a própria criança, como ser complexo, simultaneamente inacabado e transbordante de potencialidades (p.27). Tais pressupostos estimulam a

que os adultos aproveitem o jogo infantil adequando-o às propostas pedagógicas.

A escola, ao longo dos séculos, veio, embora de forma lenta, a encarar o jogo e o brinquedo como legítimos à educação escolar. O jardim infantil tem o papel importante na divulgação e legitimação dos jogos. O jardim infantil assente numa pedagogia que atribui uma grande importância aos jogos e aos brinquedos é uma escola onde, “se brinca para aprender e se aprende brincando” (p.35). Desta forma os autores acima citados manifestam:

“A instituição educativa desempenha, no que toca à procura de brinquedos, um papel particular, o de instância legitimadora; a escola deu aos jogos e aos brinquedos uma legitimidade que eles não tinham e que lhes era mesmo firmemente contestada...” (p.34).

De acordo com estas ideias está Nuno Sampayo (1965) quando afirmou que o erro do adulto é teimar em intervir na “pura liberdade de espírito e de corpo da criança entregue aos sortilégios do jogo...” (p.8). “...o nosso erro é, permanecendo ignorantes nos supostos detentores do saber universal, frívolos joguetes de cómodos preconceitos...” (p.9). Na relação da criança com o jogo manifesta:

“Entregue ao prazer do jogo a criança adquire a maravilhosa consciência da sua razão e da sua força, é pura, talvez sábia, e com certeza mais sábia do que nós. Está perto das fontes da vida e nós estamos sempre a mil léguas da verdade” (p.9).

Como bem aponta Moysés Kuhlmann (1998) os jogos são tidos como importantes, pois possibilitam às crianças o contacto com a natureza e o relacionamento com outros seres humanos (p.138). Através do jogo, com já constatamos, a criança relaciona-se com todos

os elementos que a cercam provindo desse relacionamento apoios fundamentais ao seu crescimento e desenvolvimento. Na opinião de Moysés Kuhlmann (1998):

“As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, do seu desenvolvimento” (p.31).

Preservar os direitos da criança ao brincar e ao jogo é condição essencial de todos que directa ou indirectamente se relacionam com a criança, porque e focando mais uma vez Moysés Kuhlmann (1998), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança” (p.31). A escola deve reconhecer e facultar à criança tais direitos. Neste encadeamento os autores Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) declaram: “a instituição escolar descuraria um importante trunfo se não tomasse em conta, o mais amplamente possível, as potencialidades pedagógicas do jogo” (p.138). Isto não quer dizer e segundo a opinião dos autores, que a escola deva tornar-se um lugar onde toda a actividade se limite ao jogo, nem que este deva desenrolar-se exclusivamente em contexto escolar. O que convém é garantir e estabelecer uma dialéctica do jogar e do trabalhar, no interior da instituição educativa.

IV.2. Revisão de Propostas Pedagógicas Referentes à Modernização da Escola e o Papel do Brinquedo /Jogo nas Actividades Escolares

A historiografia da educação tem vindo a alargar, segundo Luís Vidigal (2005, p.15) o campo dos problemas que elege, a partir das décadas de 60 e 70 do século XX. Nestes estudos começam a estar englobados a evolução das atitudes para com a criança, evolução dos conteúdos educativos ou das práticas pedagógicas, socialização e aculturação da criança aquando da utilização do brinquedo ou do jogo como fenómenos englobantes do universo lúdico infantil. A explosão das novas ideias pedagógicas e o abraçar de um novo sentimento da infância reconhecendo-lhe uma especificidade própria leva-nos a crer que a infância é um fenómeno social e que esta tem necessariamente uma história (Luís Vidigal, 2005, p. 18). Nesta perspectiva encontramos nos perante novas posturas em relação ao reconhecimento e privilegio na abordagem das relações entre adultos e crianças. O reconhecimento na criança de uma especificidade própria, ao longo do tempo, a forma como ela foi encarada e tratada, nas diversas facetas, como membro de família, como aluno de um sistema escolar, foi consequência das teorias e trabalho árduo dos pedagogos e demais interessados na infância.

Durante a Idade Média, Ariès (1988, p.10) expressa no seu estudo que as crianças na concepção dos adultos estavam ausentes no reconhecimento de uma especificidade própria. A sociedade tinha, segundo o autor, dificuldade em conceber a criança e o adolescente. A

duração da infância era apenas reduzida ao período em que a criança manifestava fragilidade e não sabia por si defender-se ou cuidar-se. No momento em que esta começava a desenvolver-se fisicamente, logo se misturava com os adultos, partilhando os seus trabalhos e divertimentos. Passava-se directamente de criança muito pequena, a adulto jovem, sem passar pelas várias etapas da juventude. A transmissão dos valores e dos saberes, a socialização da criança não eram, simplesmente, asseguradas pela família nem controladas por ela. “Aprendiam-se as coisas que era preciso saber, ajudando os adultos a fazê-las” (p.10).

As alterações no entendimento da criança devem-se aos mentores das novas teorias pedagógicas e persistência em encarar os novos comportamentos sociais. Como menciona Luís Vidigal (2005, p. 20):

“O sentimento da infância se afirma através da «privatização» da criança privilegiada, através, das novas exigências que lhe são feitas em termos de conduta por parte da instituição familiar (a civilidade nos relacionamentos) e da instituição escolar (a aquisição de saberes).”

Na concepção moralista e educadores do século XVII, a criança além de ser protegida pela família era também alvo dos interesses da igreja, preocupados com a institucionalização dos costumes. A criança estava sujeita a ensinamentos, no sentido de preservar e disciplinar para a vida. No século XVIII, em 1734, Martinho Proença manifesta em seus escritos preocupação em relação à postura dos mestres enquanto ensinavam as crianças. Consciente do dinamismo intelectual e de uma visão moderada da psicologia infantil, o autor expressava ser difícil à

criança, focar a atenção durante muito tempo num determinado objecto como permanecer quieta num lugar, pelo que seria de evitar tarefas regulares e seguidas. Proença demonstra nos seus escritos, não concordar com a forma como o ensino era administrado no Portugal setecentista levando muitos alunos com este sistema pedagógico a detestarem o ensino e os livros; realçando a ideia de que o brincar poderia ser um meio eficaz para as aprendizagens de uma forma menos aborrecida. Escreve Proença (1734, p. 152):

“Eu não fey, que utilidade pôde ter a demafiada authoridade do Mefre, e obrigar ao difcipulo a que não levante os olhos em fua preferença; cuido que era mais conveniente, que o Mefre fe fizeffe criança, para que brincando com os difcipulos no meyo da lição, ter occaſião de a repetir logo com mayor goſto de quem a aprende, do que obrigar a hum menino, a quem feja velho antes do tempo, ufando de huma gravidade, e hum refpeito, mal proporcionado à ſua idade.”

Como material pedagógico Pina e Proença propunha artefactos lúdicos que facultavam a aprendizagem da leitura, recorrendo a dados onde nas suas faces, figuravam vogais e consoantes, o que permitia fazer diferentes combinações silábicas. Com a utilização destes dados podia a criança entreter-se sozinha ou em conjunto com a família. Em relação à utilidade dos poliedros de marfim, profere:

“... que intertenha os meninos jugando com elles, ou entre fi a familia para lhe caufar appetite, efcondendo os dados para que a privação feja caufa de appetite, e lhe acenda a curiosidade (...) ſe repararmos, que o jogo das pedrinhas, que ufão muitas crianças, neceffita de cuidados, applicação e deftreza, e com tudo ſe divertem neſſe largo tempo, não duvidaremos da utilidade deſte meyo de fazer agradável a instrucção” (Proença, 1734, p. 251).

Outros pedagogos surgiram incitando novas ideias para tornar a educação e ensino mais aprazível e inovador. A modernização da escola

com currículos atraentes era sem dúvida objectivo de pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel. Incluir o jogo na educação da criança era considerá-lo suporte para muitas actividades e aprendizagens. Com a Educação Nova novos nomes surgiram com interesses e motivações culminando, muitas vezes, em testemunhos coincidentes ou complementares. Decroly, Maria Montessori, Francisco Adolfo Coelho, Faria de Vasconcelos, Augusto César Pires de Lima, Fernando Pires de Lima tinham na criança um ser que devia ser visto com especificidades próprias, com interesses diferenciados dos adultos. A sua educação devia ser o mais possível acompanhada pelas actividades lúdicas, onde a criança pudesse manifestar toda a sua espontaneidade ao mesmo tempo que se envolvia num processo de socialização e aquisição de cultura.

Maria Montessori (1972) aproveitando e respeitando toda a naturalidade da criança incluía na sua educação, os jogos sensoriais para treinar e desenvolver cada um dos sentidos. A autora considera todo o ambiente que rodeia a criança deveras fundamental e importante na construção do espírito, “sabe-se que nosso método pedagógico considera o ambiente tão importante que o torna o fulcro central de toda a construção pedagógica” (p.97). É ainda, de opinião que o ambiente do adulto não é ambiente de vida para a criança (p.159), esta deve ser entendida com características próprias para se estruturarem as bases da educação. A educação nova é no seu entender: “tentar descobrir a criança e libertá-la depois” (p.161). Em relação às atitudes dos professores revela que o professor passivo que liberta a criança da

sua própria actividade e autoridade para que ela se torne activa, fica satisfeito quando a vê agir por si mesma e progredir, sem ver nisso mérito seu (p.161). É importante o respeito pela personalidade infantil. O jogo valorizado como acção livre provém de Maria Montessori. Os jogos são agradáveis quando utilizados nos momentos de lazer, não como obrigação.

Em relação à integração dos jogos, divertimentos no currículo escolar, Ariès menciona (1988, pp.130,131) que alguns jogos como o jogo das bolas e o chinquillo, hoje divertimentos pacíficos, foram proibidos no século XVI e XVII porque provocavam rixas fortes. No decorrer do século XVII e com a influência dos jesuítas esta atitude modificou-se e gradualmente foram introduzidos regularmente nos programas com a condição de os escolherem, regerem e controlarem. Todos os jogos reconhecidos como bons foram aceites e recomendados, e doravante considerados como meios de educação tão estimáveis como os estudos. A relação entre o jogo e actividade escolar pode verificar-se na natureza das actividades que, no decorrer dos séculos, a escola costumava impulsionar. Os autores, José Pires e Gláucia Nascimento Pires (1992) afirmam que:

“A competitividade, observada comumente nas instituições escolares, é uma característica marcante do jogo, coexistindo sob as mais variadas formas: pela astúcia, pela resistência, pela coragem, pela destreza, pela habilidade, pela força, pelos conhecimentos, e obedecendo sempre ao mesmo princípio: suplantar o outro. A escola sempre alimentou rituais que têm um verdadeiro carácter lúdico” (p.380).

A garantia da socialização da criança passa pelo estudo de diversos factores, entre eles, o estudo das adaptações curriculares, bem

como a seu ajustamento às teorias ditadas pelo movimento conduzido por pedagogos empenhados em proteger a criança, cultivar o desenvolvimento da criança através do brinquedo e do jogo são prioridades que devem integrar o currículo dos programas escolares. As mudanças dos olhares em relação à infância permitiram alterações em diversos domínios e contextos. Surgiu uma profusão de estudos fundados em representações da infância que nos demonstram que, em séculos passados, a socialização da criança passava fulcralmente pela convivência em família e comunidade, “a maioria das crianças portuguesas adquiria na família e na comunidade os conhecimentos considerados socialmente necessários para que pudessem vir a integrar-se na sociedade...” (Luís Vidigal, 2005, p.24). A socialização era feita quase que exclusivamente através da comunicação oral, a criança adquiria no seu quotidiano, pela imitação, a cultura que lhes era transmitida ou que ela adquiria pelas diversas repetições que fazia daquilo que via fazer aos adultos.

O século XX marca uma nova etapa tornando-se a instrução e a educação de todas as classes e estratos sociais uma prioridade e uma necessidade. A leitura, antes concedida, como formação, às crianças das classes mais privilegiadas, passa a integrar a vida de todas as crianças e estratos sociais num processo de socialização. Deste modo, “a infância passou a ocupar o centro formal dos discursos e das práticas educativas” (Luís Vidigal, 2005, p.24). Durante este século, depois de várias lutas políticas, realizações frustradas, sem muita esperança de alcançar o ritmo dos sistemas escolares dos outros países

da Europa, Portugal entra numa remodelação da administração e direcção do ensino. O ensino generaliza-se passando a ser gratuito e obrigatório. O ensino infantil legisla-se, bem como a formação dos professores. Este ensino devia assentar numa preparação e num aperfeiçoamento das capacidades da criança, utilizando material diversificado, contemplando as ideias de Maria Montessori entre outros pedagogos. Utilizar os brinquedos como forma de desenvolvimento das futuras aptidões das crianças era uma mais valia para a educação. Pretendia-se um ensino voltado para a reorganização do material escolar nas escolas, adequado à idade da criança como refere Maria Montessori (1972, p.176), as crianças devem ter os materiais e mobiliários adoptados as suas necessidades. Sempre que a criança solicite os objectos devem estar à sua disposição para que harmoniosamente os escolha de acordo com as suas necessidades internas. “...no ambiente infantil *tudo deve ter medida* além de ordenação, e que quando se elimina a confusão e o supérfluo nasce logo o interesse e a concentração” (p.176).

A tentativa de modernizar o ensino foi defendido por adeptos das teorias pedagógicas que valorizavam a infância, a criança deveria ser vista como criança com necessidades e especificidades próprias e não com pensamentos de adulto. Para que a criança fosse vista como um todo era necessário que os discursos políticos e os demais interessados e especializados na educação da criança dotassem as escolas de material escolar e de instituições competentes para vitalizar e modernizar o ensino.

Fomentar a cultura e a socialização através das aquisições feitas pela criança quando se exprime pela arte de brincar, jogar e manejar ou construir os seus próprios brinquedos é também um princípio a salvaguardar nas propostas referentes à modernização das escolas. Como já referenciamos, vários são os autores que nos seus estudos nos mostram o quanto é importante ao adulto perceber e interiorizar a riqueza do brinquedo, do jogo e do brincar com factores capitais ao processo de aculturação e socialização da criança.

O sistema escolar sofreu, ao longo dos tempos, muitas mudanças dependendo dos grandes desafios resultantes das rápidas mudanças sociais, políticas, culturais, científicas e tecnológicas que caracterizam o mundo moderno. A este respeito Rogério Fernandes (1998, p.23) afirmou que não devemos confundir “sistema educativo” com “sistema escolar” frisando que o primeiro nos remete para um conjunto de actuações de carácter informal, desde a educação familiar até à ocupação dos tempos livres, e o segundo define-se pelas estruturas que põe em jogo, sob controle directo ou indirecto do Estado. Isto justifica que a tentativa de modernizar a escola nem sempre foi tarefa fácil, pelo que algumas teorias por bem intencionadas que fossem ficaram aquém, muitas vezes, dos discursos oficiais de cada época. Daí o nosso sistema escolar ter evoluído de forma muito lenta, progredindo e regredindo, dependendo das reformas do sistema de ensino. Para o referido autor (1978): “o pensamento pedagógico não pode ser desligado do contexto histórico geral, (político, social e económico) nem das instituições escolares e do seu dinamismo” (p.10).

Segundo Cândida Proença (1998, p.57) um vasto leque de pedagogos está na origem do lançamento de diversas iniciativas oficiais e particulares, apoiados em sólidas bases científicas. Durante a 1.^a República, época de grandes iniciativas e motivações, surgem nomes que se destacam pela vontade de fazer progredir o ensino português com propostas renovadoras do currículo. Uma característica deste período nas ideias pedagógicas é o querer alcançar uma pedagogia científica (Rogério Fernandes, 1979, p.11). Cândida Proença (1998, p.58) afirma que Rogério Fernandes aborda em suas investigações, sobre o desenvolvimento das Ciências da Educação, a obra de muitos republicanos e as suas ideias inovadoras em relação ao ensino. A título de exemplo foca Bernardino Machado e o seu combate pela escola democrática; Faria de Vasconcelos, porventura o maior vulto da Escola Nova, regia-se pelo princípio da escola para a criança, dava relevo positivo ao papel dos jogos e dos desportos na educação da infância e juventude, os jogos e desportos para o autor tinham além de diversão e contribuição para uma vida salutar uma função de educação social; António Sérgio e a sua defesa de uma pedagogia para o ressurgimento nacional, defendia o cooperativismo escolar na medida em que via neste aspecto um meio ideal para reformar a sociedade portuguesa, pretendia modernizar o ensino; Bento de Jesus Caraça na sua luta pela cultura integral e em prol da escola única; Adolfo Coelho pedagogo que muito contribuiu para a cientificidade da educação na monarquia.

Embora se notasse desejo durante a 1.^a República de democratizar o ensino, houve retrocessos em períodos seguintes.

Portugal, na implementação do Sistema de Ensino, foi por diversos períodos marcado por movimentos prósperos e menos favoráveis, de avanços e retrocessos, em todos os graus de ensino, atrasando a educação e instrução em relação a outros países da Europa. Houveram diversas reformas escolares, muitas delas não executadas. Durante o século XIX surge, em meados do século, António Feliciano de Castilho que no parecer de Maria Isabel Baptista (1998, p.117) se inscreve numa enorme vontade de regenerar a sociedade pela escola, deixando uma marca positiva na História do Ensino em Portugal. Segundo a mesma autora, Castilho acreditava que a escola era o alicerce do regime liberal e a base do desenvolvimento material do País.

As suas ideias traziam algo de inovador, a criança era contemplada com uma escola nova, sorridente, esperançosa em vez de uma escola que se traduzia apenas pelos princípios rígidos do aprender pelo castigo, onde predominava uma visão pessimista da criança e da natureza humana. O seu método assentava nos princípios do conhecimento da natureza e dignificação da condição da perícia; transformação da escola num local alegre, atraente, de modo a que a criança sinta prazer em aprender. O canto, as palmas, as marchas, as concretizações e as histórias, os jogos, apontavam converter a aprendizagem mais activa, variada e em consequência de tudo isto, as aprendizagens tornavam-se mais aprazíveis para a criança. Segundo o seu método a criança aprendia brincando. Apesar da inovação do método menciona Maria Isabel Baptista (1998):

“Trata-se (...) de uma psicologia estática e mecânica, onde se considera que as faculdades existiam em comportamentos

estanques e onde as inclinações lúdicas da criança não estão (...) direccionadas para as necessidades da vida social” (p.117).

De qualquer forma, é já o começo de uma psicologia racional e eficaz, que põe em destaque a utilização dos artefactos, dos jogos, das histórias como alicerces de uma moderna pedagogia alimentada pelos pedagogos fundadores da Escola Nova, que se traduz num ensino inovador. Estes pensamentos, inspiraram todo o ensino do século posterior, grandes modificações estruturais no ensino, quer as pequenas reformas, verificadas pelo mundo durante o século XX, devem muito ao movimento da Escola Nova.

De acordo com João Formosinho em prefácio ao livro *Modelos Curriculares para a Educação da Infância* (1998), Portugal tem vindo a ganhar consciência da educação pré-secolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema de ensino (p.11). Como prioridade na educação básica surge o acompanhamento desta educação através do currículo próprio. Este currículo deve promover normas e valores, atitudes úteis para o futuro. João Formosinho (1998) observa, porém, que “a reflexão curricular sobre a educação de infância não se esgota no estudo das fontes do currículo ou da teoria do desenvolvimento curricular mas na análise de vários modelos curriculares concretos” (p.11). Pelo conhecimento de modelos curriculares concretos leva a que a prática educacional quotidiana e sua reflexão sejam orientadas e ajudadas. Embora o Estado defina as linhas orientadoras curriculares não é seu papel impor modelos

curriculares, os educadores deverão adoptar aquele modelo que melhore se encaixa na qualidade da sua prática.

Bernard Spodek e Patrícia Clark Brown (1998) descrevem modelo curricular como:

“Uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.15).

Estas teorias a que os autores se referem são as teorias que explicam como as crianças aprendem e se desenvolvem, de noções sobre a melhor forma de organizar os espaços, os recursos e oportunidades de se fomentar a socialização e a aquisição de valores diversos. Os autores abordam no seu estudo vários modelos curriculares³¹ na educação da infância, entre eles destacam modelos dos séculos XVIII e XIX e modelos curriculares do século XX. Durante o século XIX houve um desenvolvimento da educação da infância, embora lentamente alguns factores contribuíram para que esta fosse um campo distinto da educação. Factores sociais, políticos, económicos e ideológicos determinaram algumas alterações importantes na educação da infância nos anos 60. O interesse renovado da comunidade científica no papel do meio no desenvolvimento humano foi segundo os autores acima mencionados um factor preponderante para a educação da infância (p.25). O ambiente influencia as crianças e a experiência com factores ambientais são importantes durante a infância. São vários os

³¹ Como exemplo de modelos curriculares, os autores referem no século XVIII e XIX os modelos da *Escola do Tricô (Knitting School)*; *A escola Infantil (Infant School)*; *O Jardim-de - Infância de Froebel*. Nos modelos curriculares do século XX referem, entre outros, *As escolas de Montessori*; *Modelos curriculares dos anos 60 e 70*; *Modelos contemporâneos* (1998, pp.15-29).

autores que defendem que a natureza é um bom auxiliar na criação de experiências na criança.

Ferreira Gomes (1977) no seu estudo: *A educação infantil em Portugal*, revela-nos que no último quartel do século XIX alguns intelectuais portugueses, conscientes que o desenvolvimento afectivo, intelectual e social da criança depende, em boa parte, dos estímulos do meio ambiente, manifestaram um interesse pela educação infantil (p.133). Virgínia de Castro Almeida (1908) é referência nesta matéria quando se refere à natureza e ao ar livre como factores importantes no desenvolvimento da criança:

“Em todos os ramos da educação dos nossos filhos devemos seguir sempre este critério, e as nossas principais virtudes de educadoras serão a perseverança, a paciência, a constância, a força de repetir todos os dias o mesmo gesto, de facultar as mesmas ocasiões de exercício” (pp.129,130).

A importância das propostas e desenvolvimento de modelos curriculares para a educação da infância são factores que proporcionam a modernização da escola. Reformar as práticas curriculares existentes parece ser objectivo do desenvolvimento curricular da educação da infância. Como mencionam Bernard Spodek e Patrícia Clark Brown (1998): “as exigências que a educação pública faz a este campo, à medida que o incorpora cada vez mais nas escolas públicas, irão igualmente influenciar o desenvolvimento do currículo (p.25). Mencionam ainda o importante papel que tem o aperfeiçoamento da preparação dos educadores, para que estes possam exercer uma maior influência nas reformas das salas de aula.

Ferreira Gomes (1977) afirmou que na década de 90 do século XIX, José Augusto Coelho elaborou um interessante projecto de «escola infantil» incluindo alguma legislação sobre o assunto. No programa³² estabelecido para as escolas infantis compreende e dá destaque, para além de outras perspectivas, aos jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimento das crianças (pp.48,49). Diz-nos ainda o autor, que sendo o ensino infantil uma preparação para o ensino primário, consta em 29 de Março de 1911, um Decreto do Ministério do Interior³³ estabelecendo que além do ensino Primário haveria o infantil. Este ensino deveria englobar uma visão do desenvolvimento integral da criança. O emprego de tempo devia estimular a criação de hábitos higiénicos; destacando jogos livres e outros exercícios para educar os sentidos (pp55,56). O programa das escolas infantis é decretado a 23 de Agosto de 1911³⁴. Este Decreto juntamente com o anterior, constitui base fundamental da 1ª República no domínio da educação infantil, onde se destaca numa das alíneas³⁵ que o compõe o uso do jogo e ou outra diversão, Assim:

“Somente dos 6 aos 7 anos as crianças poderão receber lições mais metodizadas (...) sendo sempre separadas por cantos populares e patrióticos, jogos ou qualquer outra diversão, não esquecendo jamais que nas escolas infantis é brincando que a criança se educa” (Ferreira Gomes, 1977, p.61).

³² Estabelecido no Decreto de 18 de Junho de 1896 no artigo 89º.

³³ «Diário do Governo» nº 73, de 30 de Março de 1911, emanado da Direcção - Geral da Instrução Primária.

³⁴ «Diário do Governo» nº 198, de 25 de Agosto de 1911.

³⁵ Decreto de 23 de Agosto de 1911 no artigo 5º.

Dentro do material a constar ao ensino das escolas infantis compreende, entre outros, colecção de jogos próprios para exercitar a atenção, a observação, a precisão, a destreza dos movimentos e auxiliar a educação física e a dos órgãos dos sentidos. No decorrer das outras alíneas não se verifica a alusão a qualquer tipo de brinquedo ou a outro material lúdico que proporcione à criança o brincar livre, apenas com o intuito de aprender. O autor mencionado conclui que nem sempre a vontade política dos governantes é suficiente para criar e manter as escolas. O nosso desenvolvimento escolar andou durante muito tempo atrasado relativamente à maioria dos países da Europa porque a nossa industrialização também se fez com muito atraso. Com a revolução industrial, verificou-se, a todos os níveis, um apreciável surto escolar. “Pensar que o problema da escola, é (apenas) um problema do Ministério da Educação ou da vontade política do Governo é erro grosseiro” (Ferreira Gomes, 1977 p.130). Contudo e de acordo com Rogério Fernandes (1978), “ não é ilícito afirmar que o nosso país tenha voltado as costas à teoria e à pratica além fronteiras” (p.10). A verdade é que segundo o autor a evolução das instituições escolares e o pensamento pedagógico português são sinais e consequência de um não alheamento do nosso país a estas questões, demonstrando ter havido inúmeros contactos com o exterior.

Verificamos que nos programas acima mencionados, constituintes da educação infantil, apesar de abordarem os jogos como forma de educação integral da criança, nem sempre a escola facilitou à criança o brincar livre, os brinquedos não são mencionados como constituintes

do programa curricular infantil. A escola como instituição encarregada da educação da sociedade deve permitir à criança utilizar o jogo e os brinquedos como meio facilitador de aprendizagens. Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979, p.54) dizem-nos que compete à escola formar as crianças para a utilização e escolha de brinquedos, não utilizar apenas os jogos chamados educativos ou auxiliares pedagógicos, mas deixar que a criança tenha direito a fazer uso dos jogos para o prazer, dos jogos para rir, para inventar, dos chamados jogos livres. Nestes jogos a criança deve sentir-se completamente livre durante os períodos lúdicos. Estes momentos não deverão dar lugar a nenhuma exploração pedagógica. Para os autores acima é necessário que as crianças estejam plenamente convencidas da liberdade que lhe é dada, que sintam que esses períodos são equivalentes ao recreio, isto quando estes jogos decorrem em espaço de sala de aula (p.78). À escola compete também “o papel de ensinar a todos a brincar” (p.54).

A escola pode encontrar na metodologia do jogo um precioso auxiliar para aproximar a escola de todos os outros contextos que envolvem a criança. Isto não quer dizer, que os currículos escolares valorizem apenas e exclusivamente a aprendizagem pelo jogo, mas dever-se-á encontrar o equilíbrio entre o jogar e o trabalhar. Ainda neste contexto, observam os autores (p.139) que a escola, como instituição educativa, deverá incluir nos programas jogos infantis, absolutamente livres; a escola deve intervir na actividade lúdica das crianças a vários níveis introduzindo dentro da sala de aula o jogo como elemento pedagógico; deve facultar-se a integração dos brinquedos educativos na

instrução escolar, apesar destes não se confundirem com os jogos mantêm entre si numerosas e profundas relações.

Os jogos constituem pois, um trunfo pedagógico da maior importância que o professor pode dispor em prol do enriquecimento das aprendizagens da criança. Em relação aos professores destacam que estes, integrando o jogo e o brincar na pedagogia escolar, estão seguramente a promover uma metodologia activa. Como já mencionamos estas actividades foram menosprezadas e desvalorizadas no universo escolar durante muito tempo. A entrada do jogo na pedagogia valoriza o ensino e dignifica todos os pedagogos que nos seus escritos nos ensinaram que o brincar deverá ser dignificado.

Em relação ao brincar e aos brinquedos, a escola que conhece as necessidades das crianças e o valor pedagógico dos brinquedos, é seu papel facultar-lhe os utensílios para que a criança faça as aprendizagens da vida. Estes artefactos podem ser construídos pela própria criança ou simplesmente utilizar aqueles que a escola tem. Como abordam Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975):

“Todos os meios de educação devem (...) informar-se sobre a forma como as crianças brincam e sobre os objectos que as possam ajudar nessa actividade construtiva que é a brincadeira” (p.151).

Como as brincadeiras são reveladoras de carácter, os responsáveis pela educação da criança não devem descurar quais são os brinquedos preferidos pelas crianças nem a forma de que a actividade lúdica se envolve. As inclinações das crianças para as brincadeiras podem ter imensos interesses e objectivos e, por vezes a

livre escolha da brincadeira pode reverter a favor da sua eficácia. É necessário criar ambientes onde a criança possa manifestar toda a sua espontaneidade e iniciativa quando brinca, para que da brincadeira garanta a alegria do *Ser brincante*.

Em relação ao papel dos jogos e brinquedos nas actividades escolares, há autores que se questionam no porquê da escola não colocar os jogos populares ao mesmo nível de todos os outros jogos, no currículo escolar. António Cabral (1985) afirmou em relação ao cumprimento dos programas da Educação Física, que se os jogos educam, qual o motivo de não se atribuir a mesma importância aos jogos populares nestes mesmos programas. “Estes vão-se permitindo (alguns) nas escolas primárias, até porque seria impossível contrariar sempre os gostos das crianças” (p.34). Os jogos populares, segundo o autor, não deveriam estar à margem do desporto que se pratica no ensino secundário ou universitário na medida em que, quanto mais elevado for o seu grau de instrução, implica que os jogos populares caiam no esquecimento tendo como consequência o repúdio da cultura popular. Quanto aos professores diz apenas cingirem-se a cumprir com uma programação estabelecida pelas instâncias governamentais. Outro aspecto desprezado, no seu entender, em relação aos jogos populares é a função pedagógica dos mesmos, que simplesmente não teve a devida atenção por parte das instâncias governamentais vocacionadas para o efeito. Neste encadeamento, António Cabral (1985) é de parecer que a escola deveria utilizar os jogos populares como função pedagógica exprimindo:

“Tanto quanto possível, a escola deveria fomentar a participação estudantil em jornadas populares (...). Os resultados são previsíveis: a valorização do trabalho a que os jogos se ligam; o incentivo à alegria de viver (...); à inserção da vida diária no mundo infantil e a deste naquela o que implica uma melhor compreensão da criança; o desenvolvimento do espírito comunitário...” (p.37).

O ensino para ser eficaz e coerente não deve ficar aquém na cultura da comunidade, deve antes demais respeitar essa cultura e encontrar forma de viver em conjunto, de tal modo que partilhar a riqueza dos jogos populares em ambiente escolar pode ser uma forma de a escola se enraizar na cultura da comunidade onde é ministrada (p.37). Revertendo a favor da escola inovadora, o autor narra que não se pretende uma escola fechada ao meio, uma escola desinserida do meio social, dirigida de longe, fiscalizada por inspectores que a tornam uma “escola morta” (p.37) como outrora se verificava.

No ano de 1911 Adolfo Coelho quando reflecte sobre as questões pedagógicas, afirma-nos que no opúsculo publicado pela sociedade de Geografia, em 1894 e relativamente a uma reforma do ensino publico português, em relação ao programa da escola primária faz notar que no seu programa não consta, apesar de algumas modificações, o ensino e o cumprimento dos jogos ou o direito ao brinquedo e ao brincar (p.10). No seu discurso sentimos que a democracia tende a mudar a escola, mas nem sempre o consegue por falta de meios; um grande número de escolas infantis está mal ou incompletamente organizadas assim como a preparação das professoras. A escola primária é precária em material, por estas e outras razões o ensino português ficou aquém dos outros países da Europa.

Quem demonstra o seu descontentamento, também, em relação aos programas de educação física é César Pires de Lima (1948) em relação aos votos emitidos, no ano de 1926, para este programa, afirmando que o Estado ficou muito aquém de os cumprir. Destacamos um deles: “que se criem ginásios com balneários anexos para todos os graus de ensino, piscinas de natação, jardins escolares e campos de jogos” (p.160). Apesar de admitir que desde então algo se tem feito de positivo pela educação física, se nota ainda um sistema pouco metódico e bem coordenado. Também a favor dos jogos populares e da sua importância comenta: “... as gerações, criadas ao ar livre, no jogo da roda, da choca, do homem e da bilharda, não eram menos robustas do que as de hoje” (p.161).

É notório o interesse do autor pela importância histórica dos brinquedos e dos jogos, recordando que alguns deles recordam armas, costumes e instituições dos nossos antepassados salientando ainda os meios que eles podem fornecer para orientação profissional. A este respeito cita o exemplo de Soares dos Reis, quando trabalhava com seu pai, para ele “fazer bonecos de pau e desenhar era a preocupação do petiz” (p.163). Notamos neste exemplo, que architectar os próprios brinquedos pode ser como muitos autores nos recordam, um acto de socialização e aquisição de cultura e ainda que o meio ambiente pode influenciar na construção dos mesmos.

Como bem escreveu Adolfo Coelho (1883), os jogos³⁶ por mais simples que sejam têm valor porque chamam a atenção das crianças

³⁶ Quando o autor se refere a lengalengas onde entram animais.

para os animais ao mesmo tempo que lhe criam simpatia. O exemplo dado pelo autor, “sape, gato lambareiro; tira a mão do açucareiro.” Conclui que: “é pena que ou por pobreza da nossa investigação pouco mais achássemos” (p.37). Em relação a estes jogos condena aqueles que maltratam os animais. Transcrevemos o exemplo dado que consiste na caça ao morcego pelos rapazes, “ó morcego, ó morcego, vem à canna que tem sebo!” (p.35). Reflectindo, também, sobre o papel e a função do jogo na educação da criança, Maria Elisa Rodrigues Campos (1934, s/p) aborda várias questões relacionadas ao jogo certificando:

“Em todos os jogos, actividades e experiências a criança se educa, aumenta sua capacidade de acção: facilita e controla os movimentos, enquanto o espírito de observação, a atenção, os sentidos, o raciocínio são conjuntamente solicitados pelo próprio individuo que pratica as actividades”

Em relação aos professores é de opinião que estes terão que satisfazer este conjunto de acções acompanhando sempre a criança ao mesmo tempo que lhe favorece momentos diversos e que possam variar de ambiente para activar estas capacidades. Para Octávio Henrique de Carvalho (1937) a escola poder-se-á tornar agradável e com ambiente alegre com a aplicação da educação física em ambiente escolar. “A criança corre, salta, brinca, por necessidade. Aproveitemos as suas tendências. Brinquemos com ela. Temos, na educação física, os jogos – admirável elemento que nos auxiliará vantajosamente...” (pp.13,14). Segundo o mesmo autor, o ensino deve ser conduzido de forma agradável e atraente deixando à criança lugar para dar ensejo ao seu espírito de iniciativa e invenção, “ensinar brincando, rindo, cantando” (p.14). Deixar a criança criar sobre as mais diversas formas é para o

autor peça fundamental para compor um mundo novo. “Instruir, formando o alicerce duma vida consciente, que será a vida da própria nacionalidade, é obra da escola, é obra do professor” (p.14). Educar é tarefa árdua de todos e como a criança passa uma grande parte do tempo dentro da escola é seu papel facultar-lhe todas as condições necessárias à sua educação.

A importância dada aos jogos e ao brincar nos diversos contextos está presente nas investigações dos autores que insistem que o brinquedo e o jogo ajudam a compreender a infância. Conforme Fernando Pires de Lima (1963) e em relação aos jogos torna-se a favor de que nos centros escolares, os jogos modernos devem alternar com os jogos tradicionais:

“Só há uma forma de fazer reviver os jogos tradicionais infantis, é torná-los obrigatórios na escola primária e nos primeiros anos do liceu. Educavam-se e divertiam-se as crianças” e ainda, “os jogos infantis permitem ao professor fazer de um menino um ser alegre e bem disposto” (p.4).

De acordo com as ideias de Adolfo Coelho, Fernando Pires de Lima sublinha a importância dos jogos tradicionais em contexto escolar afirmando que estes se perdem “nas brumas da história e às vezes até na pré-história” (p.5). Através da imitação a criança sempre reproduziu o adulto nas mais variadas actividades: simulação de actos de cultos; ritos e cerimónias apelando ao ritmo; fingimentos de guerra, cerimónias de casamentos, ou utilizando a boneca a menina manifesta os primeiros surtos da maternidade ou da vida em família. Deste modo, e dada a importância do jogo, salienta: “os jogos com os seus cantos e danças

têm origem remota e devem ter surgido quase ao mesmo tempo que o homem sobre a terra” (p.6).

Autores mais recentes manifestam estar de acordo com a ideia de que o jogo e o brinquedo popular são certamente um grande trunfo de que a escola e os agentes educativos poderão tirar o máximo de proveito. A escola com o seu sucessivo aumento de tempo escolar pode tirar partido deste mesmo tempo, facultando actividades dentro da sala ou durante o recreio, onde se podem transmitir tradições, jogos, cantigas, lengas-lengas e a construção pela própria criança de brinquedos populares recorrendo aos materiais inesgotáveis que a própria natureza lhe fornece gratuitamente. Neste âmbito João Amado (2002) está de acordo quando exprime que os artefactos, criados e transmitidos pela própria criança e outras crianças durante séculos não devem cair no esquecimento e que devem continuar a fazer as delícias dos meninos de hoje (p.194). Reforça a ideia de que cabe às famílias, às instituições, à escola valorizar e facilitar à criança actividades que lhe proporcionem contacto com a cultura e tradições. Neste contexto exprime:

“Substituir todas estas aprendizagens e, sobretudo, as *«tecnologias da aprendizagem»* subjacentes, pelos conhecimentos e pelos processos de aprendizagem do mundo que o adulto lhe quer impor, fazendo tábua rasa *«daquilo que a criança pode dar»*, na escola ou no lar; é por fim ao que de melhor resultou de milhares de anos de Hominização e de Humanização” (p.194).

Reconhecemos nos investigadores e nos demais interessados pelas actividades lúdicas da criança, a preocupação de tornar reconhecível esta prática, pelo adulto, como parte integradora da

infância. No respeitante às atitudes tomadas em relação às práticas educativas nem sempre a defesa dos direitos da criança foi devidamente reconhecida. Segundo Luís Vidigal (2005, p.16) a defesa do reconhecimento da especificidade da criança e dos seus direitos é uma exigência que emerge e se vem afirmando ao longo do tempo; em especial a partir do século XVII e do século XVIII.

No entender de alguns autores, Diahkiner Lebovici (1986); Carlos Neto (1994), definir a atitude dos adultos frente à criança que joga nem sempre é tarefa fácil e isto porque o adulto pensa que a criança que não se dedica a coisas sérias pode jogar ou brincar; a criança somente tem direito a brincar depois de terminar as tarefas escolares. Os pais nem sempre encaram o brincar como tarefa séria, como nos refere Diahkiner Lebovici, "... os pais querem proporcionar valores pedagógicos à atitude diante dos jogos e dos brinquedos da criança" (p.38). As crianças dedicam grande parte do tempo ao jogo e ao brincar munindo-se ou não de artefactos para o efeito, contudo escreve Diahkiner Lebovici:

"A actividade lúdica da criança é considerada com menosprezo pelo adulto, que a contrapõe ao seu trabalho quotidiano. Não obstante, trata-se de um dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil" (p.12).

A incumbência de velar para que o jogo sobreviva, já que jogar é uma função natural e de relevante importância à vida da criança, deve pertencer a todos. Mediante esta situação Carlos Neto refere que muitas escolas conscientes de que os processos lúdicos são pouco valorizados, têm vindo a criar um maior equilíbrio entre as aprendizagens como o

ler, escrever e contar e as artes criativas, incluindo as práticas lúdicas.

Em consequência comenta:

“A criança ao ser privada de experiências de jogo livre pelos constrangimentos familiares e sociais (...) poderia ter na escola as oportunidades essenciais de desenvolvimento através de um currículo estruturado adequadamente a estes princípios” (p.6).

Esta ideia é reforçada quando elucida que é fundamental os professores e administradores escolares possuírem uma melhor formação sobre o valor do jogo no processo ensino-aprendizagem para que deste modo possam proporcionar mais tempo de jogo livre aos seus alunos (p.6). De uma forma geral, pronuncia que existe uma certa insensibilidade para com as questões relacionadas com o jogo e a criança nas estruturas de decisão política, bem como lacunas na inexistência de legislação capaz de ultrapassar barreiras arquitectónicas, sociais e institucionais, considerando os direitos internacionais consagrados sobre a criança e o jogo (p.6).

Notamos que são várias as condições necessárias para que a criança possa desenvolver os jogos e as brincadeiras. O papel do adulto é primordial neste processo, garantindo-lhe liberdade de espaço e de escolha para as mesmas. Todo o ambiente que cerca a criança pode influenciar as suas experiências lúdicas, deste modo cabe ao adulto redimensionar o seu olhar sobre as crianças e as suas práticas. O espaço da educação culmina em actividades e experiências, como já evidenciamos, que revertem a favor de práticas socioculturais para todos os que se envolvem neste processo do brincar. Conhecer as potencialidades do brinquedo, jogo e do brincar é para variados autores

ferramenta essencial na educação da criança. A brincadeira pressupõe relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si ou ainda com os adultos. Podemos dizer então, que a brincadeira além de uma aprendizagem natural é também uma aprendizagem social e cultural. Em conjunto com a cultura onde a criança está inserida, a cultura lúdica que ela vai possuindo podem resultar diversas e variadas experiências que ela pode trocar com outros parceiros envolvidos ou não nas suas brincadeiras. O adulto pode facultar à criança todo um ambiente favorável à concretização e estimulação das brincadeiras.

Para Vygotsky (1988) o brincar, além de estar repleto de significados para a criança, constitui matéria importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (p.109). Através deste a criança aprende a desejar “relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (p.114). Diversas aquisições são conseguidas no brinquedo originando elementos fundamentais para a construção da sua personalidade e da realidade na qual se insere. “Aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de acção real e moralidade” (p.114).

Em relação ao ensino Maria da Luz de Deus exprime (1946) que a escolha de um processo de ensino não pode ser arbitrária porque entre a escola e a vida há uma relação estreita e contínua (p.8). Este por sua vez, deve fazer com que as crianças sejam felizes, que haja mais jogos do que trabalho nas suas horas escolares, assim comenta:

“ Depois de uma escola árida e austera, onde se fechava uma infância triste e infeliz, temos a escola de jogos que

prepara uma mocidade trabalhosa ou de moral branda, consequência provável dum ambiente onde encontrou como determinante o prazer e o bem-estar” (p.8).

A melhor forma que Maria da Luz de Deus encontra para que a escola consiga responder perfeitamente às necessidades sociais e humanas é tornar esta num ambiente acolhedor, neste encadeamento escreve: “A escola, imagem da vida, ambiente de simpatia onde a criança trabalhe por gosto, sem esforço mas sem que lhe mascarem o trabalho do jogo divertido” (p.8). Corroborando com esta premissa e defendendo o uso dos jogos na escola está Almeida Abrantes (1979) afirmando:

“O jogo tem um papel preponderante a desempenhar e exige do professor «arte e ciência», pois que a observação tem de ser subtil e a acção exercida com naturalidade, sem imperativos dogmáticos, como se o educador não fosse mais que o agente de desejos e um orientador de interesses pessoais e colectivos” (p.14).

Apuramos que são demasiados os esforços, pelas investigações encontradas, em inserir o brinquedo, o jogo e o brincar no currículo escolar, uma vez que são vários os autores que perfilham a ideia de que os jogos e brinquedos são essenciais à educação. Tais pressupostos estimulam o surgimento de novas propostas oriundas de diversas fontes. Neste sentido, Michel Manson (2002) complementa: “Ao longo do século XX, prossegue o debate sobre o papel do brinquedo na construção da personalidade infantil e na educação, iniciado sob o Antigo Regime” (p.377). O lugar dos brinquedos na educação entra com maior fervor no círculo público e em relação ao sistema escolar Michel Manson observa: “Ele irá também interessar a evolução do próprio

sistema educativo, particularmente aquando da instauração de uma educação pré-escolar institucionalizada” (p.378). Contudo, ainda não é o desejável porque o uso deste faz-se essencialmente nas horas recreativas, não nas salas de aula. Embora se aclamasse por uma pedagogia divertida esta passava inúmeras vezes pela utilização de imagens ou de material muito semelhante a brinquedos acabando estes, por servir de suporte para exercícios escolares. Deste modo “o brinquedo entrava na instituição escolar, mas à custa de uma distorção, pois tornava-se num utensílio pedagógico” (p.379). Tomando o jogo e o brinquedo como fontes de riqueza há que adaptá-los à estratégia pedagógica do conjunto do ensino. Neste sentido, Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) apontam: “o emprego dos jogos na escola é potencialmente de uma enorme riqueza; não a esqueçamos em nome de um certo puritanismo pedagógico” (p.87).

A escola e os professores travaram grandes lutas quotidianas para que os princípios da escola nova continuassem a persistir apesar de haver muitos pedagogos do regime a lutar pelo contrário. Rogério Fernandes (1979, p.142) comenta que apesar de todas as perseguições, apesar do esmagador sectarismo, o professorado português pode orgulhar-se de trabalhos³⁷ de grande importância a favor da educação, com princípios de uma pedagogia apoiada na ciência e de um ensino centralizado na criança e no desenvolvimento amplo de todas as suas potencialidades. Outros trabalhos apareceram destacando a pedagogia

³⁷ O autor refere-se no seu estudo aos trabalhos de J. Dias Agudo com a obra *A Criança e a Educação* e à pedagogia de Maria Amália Borges Medeiros.

de Freinet e seus princípios numa escola que se pretende regida por princípios activos e inovadores.

A favor destes princípios está Eduardo Costa Reizinho (1983) quando exprime:

“Não levar em conta os limites e potencialidades intelectuais da criança, é pois, um grave erro: o modo mais simples de não se estar contra a criança, de não se lhe estar a exigir o impossível e a contrariar os interesses e as capacidades, é torna-la sujeito activo da aprendizagem, (...) é usar tanto quanto possível os métodos activos, o jogo, a manipulação concreta, a observação directa no estudo; é usar as várias técnicas de animação que a didáctica moderna aponta e que permitem despertar o entusiasmo dos alunos” (p.83).

Rogério Fernandes (1979) defende que concretizar as aspirações de uma pedagogia moderna, “são ideais que só podem inscrever-se na perspectiva mais ampla de uma democracia avançada que incorpore as mais lídimas expressões da criatividade cultural e artística do nosso povo” (p.143).

CAPÍTULO V

A INDÚSTRIA AO SERVIÇO DO BRINQUEDO

V. A INDÚSTRIA AO SERVIÇO DO BRINQUEDO

Os brinquedos têm uma história; estes são muitas vezes organizados segundo momentos históricos, presentes em colecções, estabelecendo-se relações entre os materiais, as formas, as cores, as performances, as técnicas de produção, os propósitos dos brinquedos e os momentos políticos, as atribuições dos mercados, a versatilidade dos artesãos e o gosto e as paixões do momento (Eglantina Monteiro, 1997, p.4). Os brinquedos quando expostos nas vitrinas dos museus são colocados obedecendo a regras várias conduzindo-nos numa viagem através dos tempos relembrando momentos históricos bem como a compreensão da história da infância. Para muitos historiadores, o brinquedo está repleto de informações várias que nos podem levar ao estudo e compreensão da história da infância. Como já referenciamos, o brinquedo é provedor de socialização e cultura, desta forma explica e ajuda a compreender diversos períodos da infância em diversas culturas. São vários os documentos que testemunham a utilidade do brinquedo adquirida através dos tempos. Apesar deste ser considerado durante muito tempo, como objecto frívolo ou de pouca importância relativamente à educação da criança constatamos através das investigações, que este artefacto foi ganhando alicerces cada vez mais fortes em prol da educação. A iconografia; histórias dispersas sobre os artesãos, sobre os fabricantes, sobre os comerciantes; estudos sobre a criança; os livros e materiais escolares; a evolução e compreensão da pedagogia, os entretenimentos e actividades lúdicas das crianças em

diferentes épocas contribuíram para que os brinquedos fossem objecto de estudo e investigação pelos diversos interessados. Os brinquedos dão vida ao entendimento da história da infância. Uma das características essenciais a este entendimento é não considerarmos os brinquedos como realidades descontínuas, mas como complementos dos sujeitos, como menciona Eglantina Monteiro (1997) “neles convivem ideias, acontecimentos, fenómenos, pessoas, emoções, que agem e comunicam de um modo pessoal e intenso com o usuário” (p.6).

Os coleccionadores estabelecem relações com os brinquedos assim como as crianças, eles colocam nos brinquedos todo o empenho tentando dar respostas previsíveis ou não dos mundos em que viveram, quais as possíveis relações que eles estabeleceram com os sujeitos que os usaram, o modo como eram usados e qual a finalidade. “Eles servem de suporte, mais ou menos eficaz, a uma profusão de ideias, sentimentos, sensações, valores e impulsos, tão densos quanto flutuantes” (Eglantina Monteiro, 1997, p.4). Além de contribuírem para a reflexão da história da infância os brinquedos reflectem também a evolução da indústria, dos materiais, do que se pretendia destes artefactos em determinadas épocas históricas. O coleccionador ou o organizador da história dos brinquedos em museus, além de restaurar, seleccionar, arrumar, proteger os brinquedos mostram-nos também, a história destes artefactos relativamente ao desenvolvimento industrial do nosso país. Podemos considerar os brinquedos como artefactos que tornam presentes várias temporalidades como afirmou Eglantina Monteiro (1997):

“Mais do que o olhar, as palavras ou outros elementos da experiência, os objectos tem a capacidade de nos colocar fisicamente em relação com outros tempos e lugares, de construir fantasias e de fazer com que acreditemos nelas” (p.7).

No estudo de Michel Manson (2002) verificamos que o consumo infantil em relação aos brinquedos não é fenómeno resultante só da revolução industrial. Este verificou-se desde a antiguidade, a partir do momento em que se começaram a fabricar objectos para crianças em grande quantidade e se começaram a comprar brinquedos. Os pais começaram a incluir no orçamento familiar (em sociedades em que o dinheiro era raro) a aquisição de brinquedos, que eram por excelência, inúteis para os serviços. Muitos destes brinquedos resultavam do trabalho dos artesãos (brinquedos comerciais) que muitas vezes eram cópia dos brinquedos “ecológicos”. “A criança da antiguidade dispunha de todo um leque de brinquedos que a acompanhavam durante o crescimento” (p.16). A maioria dos brinquedos que existem actualmente, já existia em séculos anteriores juntamente designações diferentes. Deste modo, desde a antiguidade aos nossos dias houveram uma simultaneidade de modos de produção investindo no aumento da produção dos brinquedos. No domínio da realidade económica e social, a produção dos brinquedos em série e comercializados vai, segundo o autor mostrar progressivamente o crescimento do sentimento da criança numa determinada sociedade. O consumo infantil em relação aos artefactos clarifica e faz-nos entender a história da criança, como ela se processa em determinado lugar e qual o conceito de brinquedo.

“O brinquedo industrial não surge brutalmente no século XX. Os brinquedos artesanais do Antigo Regime transformaram-se insensivelmente, sob o impulso da mecanização e do capitalismo” (Michel Manson (2002, p.375).

A modernidade exigiu aos fabricantes dos brinquedos a normalização das peças, a necessidade das máquinas de cortar e de conceber relevos, a passagem da pintura à mão para a colagem de cromolitografias que permitia ganhar tempo e aumentar a produtividade (p.375). No século XX nota-se uma maior afluência aos brinquedos passando estes a fazer parte dos bens de consumo corrente de inúmeras famílias. A história do brinquedo está ligada ao modo como a sociedade percebe a infância, mas também é inseparável da história do comércio e das técnicas. Nesta perspectiva e citando Michel Manson (2002, p.199) pode transcrever-se:

“... fabricantes e mercadores de brinquedos explorarão a mudança das mentalidades em relação a estes objectos, considerados durante muito tempo como frívolos” (p.199).

A versatilidade dos artesãos ou dos industriais obedece ao gosto de cada cultura e época histórica. Com a revolução industrial, o discurso dos pedagogos sobre os brinquedos torna-se uma motivação para o consumo. O discurso sobre os brinquedos na cultura e na sociedade para as crianças, a par da economia, tornou-se um todo. Da mesma opinião é João Amado (2002, p.11) quando diz que a tradição dos brinquedos e sua manufactura vem de longe, mas há que distinguir os brinquedos tradicionais feitos pela própria criança (brinquedos populares) e os brinquedos igualmente tradicionais mas realizados por especialistas artesãos e quase sempre comercializados. Comenta ainda,

que os contextos culturais e sociais que espontaneamente davam vida aos brinquedos populares, já são raros nas sociedades industrializadas. Quer isto dizer, que se por um lado a revolução industrial trouxe benefícios, por outro lado houve valores e tradições que se perderam ou ficaram esquecidos o que para muitos autores que defendem a arte popular é algo a lamentar. Como bem refere Luiz Chaves (1936), “a grande indústria, por natureza económica, mata as indústrias populares (...) a imaginação dos habitantes, vai desaparecendo no nivelamento contínuo do internacionalismo mercantil” (p.11).

No entender de Daniel Roche (1999) as várias mudanças que vão acontecendo num determinado lugar podem ser compreendidas de diversas maneiras afirmando que segundo uns a mudança faz-se pela introdução no sistema antigo de um elemento novo, uma máquina, um processo, um produto inédito ou seja pelas coisas; segundo outros ela é consequência da transformação das estruturas e da acção dos homens que alteram as práticas (p.37). Nesta óptica podemos considerar, que o extraordinário aumento da produção dos brinquedos aquando da revolução industrial, com a introdução das novas tecnologias sofreu mudanças e alterações tanto ao nível comercial como pessoal. Como salienta o autor acima citado:

“Desde os primeiros sinais da possibilidade de um extraordinário crescimento da produção de objectos que se trava um debate sobre o valor moral das coisas, sobre a distância que se cava entre o desenvolvimento do comércio e da indústria - garantes da civilização - e o recuo das solidariedades” (p.12).

Tais pressupostos levam-nos a questionar qual o lugar conferido na nossa cultura, aos artefactos e à interpretação da materialidade. O consumo de brinquedos é uma realidade que se vem notando muito antes da revolução industrial e comercial, em redor das famílias e principalmente nos meios urbanos, "...as mudanças começam antes do trunfo da revolução industrial...o consumo não esgota a história dos objectos; autoriza a interrogação antropológica de uma época e permite respeitar a ligação entre a história e as ciências sociais" (Daniel Roche, 1999, pp.14,15).

A industrialização do brinquedo leva a que o consumo se torne mais acentuado nos diversos lugares, com as novas ideias e as grandes mudanças sociais e políticas acompanhadas pela revolução industrial. A massificação da indústria do brinquedo na Europa desenvolve-se à custa do desenvolvimento tecnológico. Aparecem diversos brinquedos, muito típicos do brinquedo americano fabricado nos fins do século XIX, reproduzindo, com pormenores destacados, automóveis, aviões, barcos a vapor, comboios, soldadinhos de chumbo imitando os exércitos da grande guerra, com modelos de fardamento estrangeiro, uns, e de nacional, outros, as bonecas, entre outros. O desenvolvimento do brinquedo, assim como outras invenções e descobertas, faz com que se notem mudanças consideráveis na vida quotidiana das famílias contribuindo para satisfazer o novo mundo da infância, "do útil ao indispensável, os objectos vão pouco a pouco transformando o universo dos consumidores, a sua maneira de viver, e modificando os significados simbólicos dos usos" (Daniel Roche, 1999, p.64).

V.1. Rumo à Industrialização do Brinquedo

Madalena Braz Teixeira (1987) no seu estudo *O brinquedo português* revela-nos que as fracas condições de vida em Portugal foram e são ainda condicionamentos para a não expansão da indústria do brinquedo (p.33). Em relação ao artesanato refere que embora tenha tido um certo desenvolvimento em Portugal, especialmente durante a 2ª Guerra Mundial, não se desenvolveu como o da indústria do brinquedo na Europa Central e América, embora aumentasse a procura do mercado interno (p.34).

“A falta de interesse pelo brinquedo num país pobre como Portugal tem as suas razões de ordem histórica, cultural e religiosa. Uma delas poderá ser a divisão do país em zonas onde o artesanato não pode expandir-se a nível industrial” (p.34).

É no norte do país que se concentra uma maior fabricação de brinquedos utilizando material diverso, neste sentido o artesão reconhece-se pela sua formação cultural e pelos conhecimentos adquiridos em relação aos materiais que manuseia. Segundo Fernando Lanhas (1979, p.1) a região do Porto é a mais importante do país na fabricação de brinquedos utilizando diferenciados materiais³⁸ na sua fabricação como a chapa de ferro estanhada, madeira, barro, pasta de papel gessado e papel litografado. Alguns brinquedos apresentam um trabalho de litografia, caso particular no brinquedo português.

³⁸ Segundo Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano (1997, p.10) um dos grandes fabricantes de brinquedos utilizando este tipo de material foi A. Potier.

Os primeiros fabricantes de brinquedos, em Portugal, datam da época de 1870 a 1902, muitos foram artesãos, ferreiros, funileiros, marceneiros ou barristas, muito antes do trunfo da revolução industrial. Por tradição muitos destes artesãos dedicaram-se ao brinquedo popular, actividade considerada indústria caseira, popular. Muitas vezes, estes artistas fabricavam brinquedos que viam nas lojas, fazendo uso da imitação. Este funcionamento não era propriamente uma grande indústria mas com o aumento da procura destes artefactos a fabricação tornou-se mais metódica e organizada levando muitos destes artistas a dedicarem-se exclusivamente ao fabrico do brinquedo. O que era antes uma actividade auxiliar ou secundária tornou-se uma prioridade na vida destas pessoas.

A primeira fábrica timbrada de fabricação de brinquedos de madeira³⁹ surge em 1892 na região do Porto (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.10). Os autores afirmam que: “O brinquedo português define-se por um conjunto de características que se ligam directa ou indirectamente à nossa cultura e situação sócio-económica das épocas em questão” (p.10). Isto, para dizer que o brinquedo português reflecte muito da realidade nacional do país, pelos materiais que utiliza, pelas diferenças acentuadas aos vários níveis que nos separam dos países da Europa. Estes aspectos marcaram e reflectiram-se no aspecto geral do brinquedo.

³⁹ Segundo informação do autor Jorge Ribeiro Lima (1975, *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº4. Lisboa, p.13) este material foi utilizado nos primeiros soldadinhos miniatura que existem, datando de 2000 A.C, foram encontrados no tumulto do príncipe EMSAH em Assuit no Alto Egipto, encontrando-se actualmente no Museu do Cairo. O grande impulso iniciou-se no século XII com o começo da produção em relativas quantidades de figurinos destinados a jogos de sociedade e estudo de tácticas militares.

As técnicas utilizadas eram muito rudimentares, tentava-se a todo o custo arranjar matérias-primas baratas improvisando também as máquinas necessárias à sua fabricação. Muitos brinquedos eram vendidos directamente pelos fabricantes nas praças ou feiras. Utilizando a madeira (material abundante) dá-se segundo Fernando Lanhas (1979, p.4) “um facto singular, a tradição da sua técnica e mercado, de pais para filhos, em gerações continuas.” A fabricação manual do brinquedo (os piões, as rapas) neste material, desde os inícios do século XIX, vai ser dominada gradualmente por uma industrialização, que auxilia na evolução do processo da produção. Muitos fabricantes de brinquedos inspiram-se em modelos populares ou em motivos que caracterizam a cultura da época.

Só com a industrialização do brinquedo assumindo uma feição diferente, aliada a uma conseqüente importação de brinquedos da Europa é que se começa no norte do nosso país a recorrer a outro tipo de materiais para a fabricação de brinquedos. Utiliza-se a folha-de-Flandres⁴⁰ (no início do século XIX); o papel (fins do século XIX); a pasta de papel em 1916 e o chumbo a partir de 1920 (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.12). O aperfeiçoamento dado pela máquina ao brinquedo vai contribuir para a competitividade e aumento da produção. O brinquedo português do século XIX era na sua grande maioria uma cópia do brinquedo estrangeiro utilizando técnicas

⁴⁰ A folha-de-Flandres (recuperação de latas de azeite e de sardinha para a exportação) era um dos materiais preferidos pelos fabricantes de brinquedos. Muitos dos brinquedos eram feitos de folha de metal, e daí que não era possível fazer-se alto ou baixo-relevo. Os detalhes nos brinquedos de lata eram feitos com estêncil, e provavelmente, por mulheres e crianças (AYRES, James (1985/86). Brinquedos “Made in Usa. *Escola Democrática*, Ano VIII, Nº4. Lisboa, pp.2-11.

parecidas. A técnica da litografia só se justificava quando utilizada em grandes séries de outra forma utilizava-se a pintura, por vezes de fraca qualidade, para imitar os brinquedos importados. O brinquedo sujeito a cópia sofria alterações ou adaptações conforme o interesse do fabricante, dos materiais ou ainda da cultura do nosso país, de forma a torná-lo mais barato ou mais adequado às nossas técnicas, "...essa escolha fazia-se pela simplicidade do original e acessibilidade técnica" (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.20).

A indústria do brinquedo reflecte de alguma forma a indústria geral do país, esta nunca se desenvolveu em grande escala, ficando aquém do desenvolvimento de outras indústrias. Permaneceu bastante rudimentar e exclusivo de um grupo reduzido que transmitiam a sua técnica dentro da família ou para os empregados (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.16). Na maioria dos países da Europa, após a revolução industrial, deu-se um grande desenvolvimento do brinquedo, ao contrário de Portugal que não tinha economicamente possibilidades para desenvolver ou investir neste ramo industrial. A técnica do fabrico também se diferenciava da técnica, de grande avanço tecnológico, empregada nos outros países que usavam a técnica do agrafo, enquanto que em Portugal, se utilizava frequentemente o molde recortado. Os materiais de desperdício eram também, frequentemente, utilizados para fazer frente às matérias-primas mais caras "característica indelével do brinquedo português" (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.19). Era nas cidades que mais se desenvolvia o brinquedo, nos meios urbanos o

brinquedo mais característico era o brinquedo popular, as crianças não tinham acesso a outro tipo de brinquedos.

No período que decorre entre 1939 e 1950 nota-se, em Portugal, um grande salto na fabricação de brinquedos consequência da paragem de importação de brinquedos espanhóis e a quebra na produção europeia de brinquedos. A procura do brinquedo português aumentou, surgiram novos fabricantes⁴¹ e a introdução de melhoramentos técnicos. Nesta época ganham, também um forte incremento as livrarias que se dedicam ao mercado infanto-juvenil. Estas proporcionam contos, brinquedos e jogos de papel para recortar e colorir.

Embora o brinquedo português tenha sofrido alguns avanços, é ainda persistente a cópia rudimentar do brinquedo estrangeiro. Para alterar um pouco o original havia fabricantes que aplicavam em suas cópias motivos portugueses. Uma das maiores fábricas portuguesas, a Fabrinca⁴² tinha em sua preocupação fabricar inúmeros brinquedos originais relacionados com factos históricos utilizando a técnica da litografia, embora não tivesse ainda a qualidade da estrangeira, notam-se melhoramentos a nível dos acabamentos e nas tintas aplicadas.

Novos materiais surgem para os fabricantes utilizarem na fabricação de brinquedos como a celulóide⁴³, precursor do plástico e o alumínio material considerado barato e fácil de moldar. Este material foi

⁴¹ Surge neste período a Majora que inicia a sua actividade em 1939 (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.23).

⁴² A Fabrinca iniciou a sua actividade em 1936 (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.29).

⁴³ Este material é utilizado inicialmente na França e Alemanha no fabrico de bonecas. Em Portugal inicia-se o seu uso por volta do ano de 1940 pela reutilização do material rejeitado da indústria de moldes. (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.54).

muito utilizado na pós-guerra pela dificuldade que Portugal sentia na importação de outros materiais como a folha-de-Flandres. A carência em certos materiais implicava a descoberta e utilização de outros, como a pasta de papel. A dificuldade sentida no acesso aos brinquedos importados fazia com que os fabricantes copiassem os moldes uns dos outros, daí surgirem várias versões de um mesmo original (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.35). Portugal nunca conseguiu competir com as grandes indústrias de fabricação de brinquedos, ficando aquém das grandes indústrias de brinquedos dos Estados Unidos e Europa industrializada. Durante o período do Estado Novo, Portugal mergulhou numa grande crise económica e isolamento do resto do mundo, atrasando o seu desenvolvimento em relação a outros países da Europa e do mundo, nos diversos contextos.

Durante este período surgem novos materiais para trabalhar o brinquedo, é o caso da revolução do plástico, do material injectado, de novos mecanismos como os teleguiados e os motores eléctricos e a pilhas. No caso de Portugal o material mais empregado foi o plástico, os novos mecanismos são pouco aplicados no brinquedo português. Estes mecanismos só aparecem em Portugal por volta dos anos 70/80. Com o aproveitamento do plástico (1946/1960) e utilizando a indústria de moldes que Portugal já tinha desenvolvido em grande escala, os fabricantes vêm aumentar a procura do brinquedo. Este torna-se mais económico e o brinquedo além de servir exclusivamente para o universo lúdico das crianças é também usado pelo adulto para diversos fins. Neste contexto Carlos Guimarães (1975) afirma:

“O brinquedo ao contrário do que muita gente pensa, não é feito exclusivamente para a criança. Hoje, em dia, com o avanço da técnica e do próprio brinquedo, a primeira já utiliza a segunda nos seus laboratórios (...) o mundo do brinquedo não existe exclusivamente para a criança” (p.9).

As indústrias com carisma mais rudimentar continuavam a existir e a utilizar materiais como a madeira e a pasta de papel. O retorno ao brinquedo tradicional é, nesta época de 1960/70, ainda bastante usual continuando a persistir a produção baseada na cópia dos modelos estrangeiros. (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.48). A produção de um brinquedo quer seja simples ou mais complexa, deve ser sempre concebida com um conhecimento profundo da matéria em que é fabricado, porque “é preciso que seja exequível e que o objecto possa ser reproduzido facilmente” (Madalena Braz Teixeira, 1987, p.42).

A progressiva industrialização do brinquedo e, em particular, a boneca impôs uma educação do género doméstica, segundo Madalena Braz Teixeira (1987, p.13), “a boneca conduziu ou impôs à criança de uma forma quase impiedosa o cercear de muito espírito de criatividade”. Reconhecemos que a revolução industrial levou ao incremento do desenvolvimento da boneca pela introdução de mecanismos, entre eles o mecanismo de corda, que permitem o movimento e o som à boneca. Em 1936 uma das maiores firmas (a firma Ancasil) iniciou a produção de modelos originais introduzindo acabamentos primorosos, a boneca é por excelência um dos brinquedos com estas características. Além da utilização do plástico inicia a produção de brinquedos em alumínio, principalmente nos famosos equipamentos para cozinha para as

meninas. (Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano, 1997, p.53).

No período que vai de 1961 a 1974, altura do 25 de Abril, Portugal prosperou na expansão em força dos brinquedos de plástico. Este material teve grande difusão através do fabrico do brinquedo era um material bastante flexível, económico e de manutenção fácil na higiene. Embora Portugal fosse limitado em relação às tecnologias do fabrico do brinquedo havia uma forte tradição portuguesa da indústria de moldes que contribuiu para que se desse o arranque no crescimento do brinquedo. Neste seguimento despontam novas normas de segurança no brinquedo e Portugal é influenciado pelos brinquedos da indústria japonesa que nesta altura estava num grau de desenvolvimento elevado face a outras indústrias do mesmo ramo. Portugal continuava a não competir com a qualidade e variedade do brinquedo estrangeiro, que conhece grandes fabricantes no Japão, União Soviética e China.

Segundo os autores Carlos Anjos, João Arbúes Moreira e João Solano (1997, p.61) em 1982 surge a empresa Vitesse, hoje multinacional, que se dedica a produzir em escala industrial miniaturas de colecções fiéis aos originais, distribuindo por diversas partes do mundo as suas marcas especializadas em cada brinquedo. Na opinião de alguns autores, com a massificação dos brinquedos industrializados, observa-se um detrimento da fabricação e uso dos brinquedos ditos populares e também dos brinquedos igualmente tradicionais mas realizados por pessoas conhecedoras de certas técnicas, algumas

bastante rudimentares mas que dão ao brinquedo cunho e características muito próprias. Neste contexto Madalena Braz Teixeira (1987) comenta que: "...o interesse comercial de que o brinquedo é objecto a nível quer nacional quer internacional, faz perigar já, a possibilidade de uma recolha representativa e significativa, especialmente do brinquedo popular" (p.46).

A infiltração dos variados modelos a que foi votado o brinquedo industrial, bem como a acção exercida pelos seus fabricantes em apelar ao consumismo é, para alguns autores, a perda da defesa do património cultural que o brinquedo dito popular nos transmite há vários séculos. Como bem chama a atenção Albano Estrela em prefácio ao livro do autor João Amado (2002) *Universo dos Brinquedos Populares* e em defesa da cultura e de uma relação favorável com o mundo e a natureza, o contacto com os brinquedos populares vai permitir ao educando e educador "uma nova organização em ordem à prossecução de um dos ideais mais vastos (...) da Pedagogia Contemporânea: a libertação (...) da tirania do consumismo..." (p.10).

Notamos que a instituição da industrialização na fabricação cada vez em maior quantidade e tipo de brinquedo, veio trazer profunda mudanças, principalmente, nas grandes cidades e no seio das camadas sociais mais elevadas. As crianças usam cada vez mais, o brinquedo industrial. Em contrapartida, o brinquedo popular e tradicional perdeu em prol do brinquedo industrializado considerável adesão. A rua considerada, por muito autores, como um local repleto de interesse para a exploração lúdica, vem sendo excluída como espaço lúdico, para

uma grande maioria de crianças. Um espaço onde inúmeras crianças, de outrora, assimilaram e apropriaram a cultura do seu meio, aprenderam a sociabilizar-se através dos jogos colectivos e tradicionais.

Com o brinquedo industrializado a sociedade pretende incrementar valores, por exemplo, a criança quando brinca com a boneca⁴⁴, muito bem desenhada, fabricada e com artefactos muito elaborados, que muitas vezes a acompanham, de tal maneira idênticos a vida real, levam a criança a criar hábitos da vida quotidiana da mulher adulta. Os brinquedos ditos industrializados e demasiado produzidos, limitam de certa forma, a criatividade e originalidade da criança, afastando-as do contacto directo com a natureza, porque não esqueçamos que muitos dos brinquedos populares feitos pela própria criança, de outrora, eram elaborados com os materiais que a natureza lhe oferecia.

Como citam Duarte Meireles, Manuela Almeida e Anabela Alves (1994): “o mercado do brinquedo não é diferente dos outros mercados; (...) comporta estratégias de lançamento e equipamento, controla o ciclo de vida dos brinquedos e mantém uma rápida renovação dos produtos” (p.16). Tudo isto em função do consumismo e da economia, porque os fabricantes dos brinquedos com o fabrico nacional dos brinquedos que anteriormente eram exclusivamente importados, tem em vista não só o desenvolvimento das crianças mas também o lucro. Os brinquedos nesta perspectiva não são vistos meramente como divertimento são

⁴⁴ A Brintói, unidade nacional dedicada ao fabrico do brinquedo, faz o seu aparecimento no mercado apresentando uma boneca de matéria de plástico em 5 modelos diferentes, a «Tucha», de fabricação totalmente nacional (Revista *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº6, 1976, p.20.

tidos, também, como potenciais impulsionadores de um mercado económico e cultural.

Importa lembrar, que a defesa pelo encanto do brinquedo popular a favor da educação da criança, já vem de longe. Num artigo denominado: A escolha dos brinquedos, publicado em (1957, pp.20-22) na revista *Infância e Juventude*, além de se fazer referencia aos brinquedos industriais, separados por idades, servindo como guia genérico, o exposto no artigo faz questão de mostrar que estes nem sempre são os preferido das crianças, assim diz:

“É frequente ver os pais sentirem-se embaraçados na escolha de brinquedos para os filhos e, depois de terem dispendido uma elevada soma em pequenas maravilhas mecânicas, sofreram a desilusão de verificarem que aqueles não se encontram interessados neles, dando a sua preferência a uma caixa de embalagem ou a uma boneca de trapo, velho e feio (...) a maioria das crianças gosta mais dos brinquedos simples, mantendo por eles um interesse muito prolongado do que por quaisquer outros” (p.20).

Com o conteúdo deste artigo, pretende-se recordar ao leitor que a criança portadora de uma grande imaginação, permite que esta fazendo uso dela, transfigura, altera, nas suas brincadeiras, um objecto aparentemente sem qualquer dos atributos que ela lhe empresta. Como exemplo, para reforçar o seu objectivo em defender os brinquedos simples, expressa:

“Uma caixa de cartão pode ser assim, sucessivamente, uma garagem, uma casa de bonecas, uma fortaleza, um camião, oferecendo aos olhos das criança muito maiores possibilidades do que um comboio mecânico, por exemplo, cuja complexidade muitas vezes a aborrece” (p.21).

A criança, actualmente, está muito apegada aos encantos da chamada Indústria Cultural. Para Vilmar Alves Pereira (2003) esta

indústria não só se reflecte no mundo adulto como também no universo infantil, assim expressa:

“A Indústria Cultural, coadunada a todo um sistema social, político e económico, interfere no universo infantil, criando um novo sentido, que leva muitas vezes as crianças a se portarem como adultos, e apontando para novas relações entre o mundo adulto e infantil” (p.74).

Diante desta constatação, poderemos questionar de que forma a criança é influenciada em relação ao brinquedo ou ao jogo frente à Indústria Cultural. Esta utiliza estratégias diversas para captar a atenção da criança, utilizando artimanhas que apelam à diversão e consequentemente ao consumo do brinquedo já preparado ou de jogos em que tudo está programado e pensado ao pormenor. Através da utilização da aprendizagem divertida, harmonizada com a pedagogia activa, a criança está ao mesmo tempo a criar hábitos exagerados de consumo. O que mais encanta as crianças é a diversão assim, “a diversão gera consumo e cria uma outra identidade à Infância” (p.74). O que outrora era fantasia, espontaneidade, criatividade com a Indústria Cultural estes conceitos passam em grande parte para segundo plano, “...segundo a lógica da Indústria Cultural, as coisas perdem o sentido original.” (p.74). O espaço que antes era destinado à criança, a sua criatividade e diversão, a rua por exemplo, é preenchido com jogos mecanizados e brinquedos industrializados.

Em relação aos brinquedos, artefactos poderosos e significativos na vida das crianças, dentro da perspectiva da Indústria cultural não são mais instigadores de fantasia e de criatividade porque e segundo o autor acima citado:

“Quando o brinquedo é construído normalmente está associado ao aspecto da criatividade. O zelo a que a ele é atribuído é uma atitude normal do autor desse brinquedo. Na lógica da Indústria cultural, a ideia da construção não mais prevalece. Vivemos na cultura do desmonte e do descartável” (p.75).

As crianças, segundo a lógica da Indústria cultural, não sentem tanta motivação para construir ou fantasiar à volta dos seus brinquedos, porque a indústria lhe fornece tudo o que é preciso, aniquilando por sua vez grande parte da fantasia de outrora que as crianças sentiam em construir os seus próprios brinquedos. Estes não passam apenas de “quebra-cabeças” (Vilmar Alves Pereira 2003, p.76). Nesta linha de pensamento as autoras Isabel Andrea e Lucrécia Alves (2001) afirmam:

“Os brinquedos são objectos acabados, pensados e fabricados por outros. O caminho da criatividade não existe (...) a utilidade do objecto vem já decidida pela empresa responsável pela sua fabricação” (p.5).

Quando um brinquedo se estraga ou não desperta qualquer tipo de interesse à criança, e isto nota-se essencialmente nos brinquedos industrializados, a criança exige outro e a indústria, por sua vez, ganha com esta exigência. Desta forma “na Indústria Cultural, os brinquedos não assumem funções pedagógicas, ao contrário, educam para o consumo” (Vilmar Alves Pereira 2003,p.76). Por sua vez, há outros autores que reflectindo sobre o papel do brinquedo na educação da criança e, essencialmente, no brinquedo industrial nos afirmam que a utilização do brinquedo industrial pode colocar a criança perante uma actividade orientada, levando-a a uma acção imediata que é

identificada, sempre, pela função do brinquedo, assim José Carlos Mocito (1982) atesta:

“Ainda o brinquedo de produção industrial, quando bem utilizado nas actividades educativas, tem um papel importante na educação do comportamento da criança ao nível da sociabilidade e do equilíbrio emocional” (p.61).

Apercebemo-nos que o brinquedo sofreu uma grande evolução, através dos tempos, uns mantêm as características de tempos remotos, outros foram alterados segundo interesses e objectivos vários dos seus fabricantes. O brinquedo passou a integrar os valores e os saberes da própria criança conseguidos por intermédio dos pedagogos e psicólogos (Duarte Meireles, Manuela Almeida e Anabela Alves, 1994, p.16). Apesar das mudanças que o brinquedo sofreu constatamos que eles continuam a fazer parte do universo lúdico da infância.

V.2. Solicitações dos Agentes Educativos à Indústria

Vários autores são concordantes de que a brincadeira oferece a oportunidade à criança de explorar, de aprender e os brinquedos e os jogos são, por inúmeras vezes, os seus artefactos preferidos nas actividades lúdicas. Como menciona Tizuko Kishimoto (2002):

“Educar e desenvolver a criança significa introduzir brincadeiras mediadas pela acção do adulto, sem omitir a cultura, o repertório de imagens sociais e culturais que enriquece o imaginário infantil” (p.15).

A criança ocupa muito do seu tempo com brincadeiras, fazendo uso dos brinquedos ou não, com jogos que elas aprendem observando os adultos ou inventando elas próprias os seus jogos. “O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças o respeito do mundo em que vivem” (Tizuko Kishimoto 2002, p.99). Desta forma a escola tem um papel importante e o dever de permitir à criança que em tempo escolar faça uso dos brinquedos e dos jogos que manuseia ou joga fora do contexto escolar. Assim cabe à escola promover o apetrechamento de materiais, incluindo brinquedos e jogos que satisfaçam uma das prioridades da educação da infância, o brincar. Como bem lembra a autora: “O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as actividades possam desenvolver-se” (p.103).

Com a evolução dos sistemas de ensino e as exigências cada vez maiores em proveito da educação da criança, implica que os agentes educativos apetrechem as escolas de acordo, ou o mais possível, ajustadas aos novos métodos apregoados pelos nomes célebres da nossa pedagogia. Verificamos que com o advento das técnicas modernas novos brinquedos apareceram. Nos países mais desenvolvidos a indústria do brinquedo fez-se notar em grande escala, Portugal não atingiu valores tão elevados na produção dos brinquedos mas, de qualquer forma, os nossos fabricantes multiplicaram-se, as indústrias aperfeiçoaram-se e diversas manifestações ocorrem tendo como tema central, o brinquedo. Este é evocado em congressos, feiras, salões de

brinquedos. Tem, também, lugar destacado nos museus dos brinquedos destinados, exclusivamente, a relembrar a história do brinquedo através dos tempos, cultivando memórias e culturas que enriquecem toda uma história da infância nos diferentes lugares, nas diferentes culturas e nas diferentes épocas da história.

Segundo Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975, p.36) para certos investigadores a história do brinquedo e sua evolução dependeria tanto das possibilidades de fabricação como do jogo que permitem, propondo a divisão da história do brinquedo em três períodos distintos. O primeiro período é aquele em que cada um de nós faz os seus próprios brinquedos, ou pelo menos os receberia do seu próprio meio, seriam os chamados “brinquedos populares” na versão de João Amado (2002). O segundo período seria aquele em que o brinquedo é o produto de uma indústria artesanal, os brinquedos que aparentemente são considerados também populares, mas e segundo João Amado (2002,p.11) apresentam já um cunho de “mão especializada”. O terceiro período seria o da produção industrial, é o chamado brinquedo industrial. Actualmente, são estes os brinquedos que mais prevalecem nas brincadeiras da grande maioria das crianças.

Uma grande maioria dos brinquedos e jogos actuais devem uma grande parte das suas características essenciais às propriedades do mercado do brinquedo, às ordens de produção e da distribuição (Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher, 1979, p.29). Esta divisão pode ser contemplada nas vitrinas museológicas e nas colecções dos coleccionadores de brinquedos que os organizam cronologicamente,

seguindo uma história, mantendo vivas as tradições, culturas de povos, lugares, materiais e sua evolução.

Considerando o brinquedo como instrumento da educação, e estando os agentes educativos envolvidos na mudança, os comerciantes sentem a necessidade, de procurar informação para que o brinquedo possa preencher os requisitos necessários e seja convincente. As revistas da especialidade com os seus inúmeros artigos, os colóquios e congressos são a chave perfeita para que os fabricantes recebem informação adequada e a coloquem na fabricação do brinquedo. Esta informação não é imprimida somente no brinquedo, mas também nos conselhos descritos nas informações que acompanham o brinquedo, para poderem orientar os pais das crianças na escolha do brinquedo e corresponder às necessidades das colectividades.

Os brinquedos, como uma outra mercadoria, passam por diversas etapas até chegarem a ser usados como objectos de simples distracção ou objectos meramente educativos. Os fabricantes dos brinquedos têm um papel muito marcante no fabrico dos brinquedos, podendo ou não, contemplar os ideais da educação através do uso do brinquedo. Como referem os autores Duarte Meireles; Manuela Almeida e Anabela Alves (1994) os fabricantes de brinquedos não esquecem que, a partir da informação que fornecem, contribuem para a construção da própria actividade lúdica da criança, passando esta a orientar as suas brincadeiras, tendo já presente, ainda que numa forma inconsciente, a oferta das empresas (p.16). O industrial do brinquedo já não o fabrica, unicamente para a criança poder, de uma forma livre, brincar com o

brinquedo, tem também em mente criar brinquedos que sejam indispensáveis à própria brincadeira da criança e ao acompanhamento das várias etapas da educação e idades.

A influência de novos conceitos didácticos, solicitados directamente pelos agentes educativos ou adquiridos através dos variados meios de comunicação que funcionam como forma de expressão do “novo monopólio” (Vilmar Alves Pereira, 2003,p.73) pelo facto de estes terem o poder de retratar e eternizar o poder e as necessidades, reflecte-se nos brinquedos portugueses que alcançam um maior pendor educativo pela mimese de objectos de uso quotidiano. Os especialistas da psicologia infantil, os pedagogos, as comissões pedagógicas e os demais agentes educativos têm grande influência na orientação da fabricação dos brinquedos industriais, por sua vez os fabricantes passam a ter uma oferta mais variada tendo em conta o tipo de criança, o meio social e o tempo de duração do brinquedo.

A ideia da funcionalidade do brinquedo, seja como meio educativo ou instrumento para o desenvolvimento infantil, é objecto de estudo, de análise e de classificação por diversos sectores ligados à educação. Desta forma, as comissões pedagógicas apresentam em seus projectos várias cláusulas a considerar na fabricação dos brinquedos, apelando aos fabricantes que estes preceitos sejam cumpridos na íntegra, o que nem sempre acontece.

Neste sentido, Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975, p.37) apresentam-nos vários assuntos a prevalecer na fabricação dos brinquedos, assim e em jeito de resumo transcrevemos: ensaios de

brinquedos por idades; ensaios de colecções, por uma comissão⁴⁵ composta por vários intervenientes da educação; classificação dos brinquedos escalonados por etapas escolares e sistemas de ensino; edição de livros de propaganda destinada às famílias e aos educadores, revertendo a favor do papel do brinquedo na educação; standardização de jogos e brinquedos para jardins-escola; delegação junto de organismos europeus e internacionais, onde o brinquedo possa ser estudado e propagado através de artigos em revistas, livros, imprensa, conferências e demais meios de comunicação, como instrumento educativo, aspecto desconceituado durante largo período de tempo; estudo do papel dos jogos nos ócios dos jovens, modelismo e o jogo artesanal; constituição de uma biblioteca internacional do brinquedo; estudo das normas estéticas do brinquedo. Este programa propõe-se auxiliar os fabricantes de brinquedos, ao mesmo tempo que vê cumpridas as solicitações dos agentes educativos a favor de uma educação que passa em grande parte pelo brinquedo e pelo jogo. Os fabricantes fazendo uso deste programa, estabelecem um programa próprio de acção que valoriza o brinquedo e consequentemente a venda⁴⁶.

⁴⁵ Nesta comissão estão englobados delegados dos industriais; pedagogos, psicólogos, médicos, esteticistas, distribuidores, pais (não faz referência aos professores).

⁴⁶ Neste plano de acção para favorecer a venda o fabricante incluiu uma nova festa de crianças, o Natal a festa de Inverno; o S. João a 24 de Junho o que levaria a uma maior oferta de presentes.

A partir do momento em que se compreendeu que o brinquedo e o jogo eram fontes inesgotáveis e salutareis ao desenvolvimento da criança, pelas diversas teorias apresentadas e a reverter a favor da educação da infância, foram vários os organismos que se uniram e deram mostras de acções positivas. Os profissionais do brinquedo agruparam-se, formando o instituto Europeu do Brinquedo, estes além de debater a questão económica, interessam-se pelos problemas culturais e do valor educativo e terapêutico do jogo; levando estes e outros assuntos relacionados com a temática, a congressos anuais (Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas 1975, p.40). Estes esforços aliados à informação permitiram produzir brinquedos com fins educativos e prosperar no desenvolvimento da venda. Verificamos que os brinquedos envolvem classificações⁴⁷ vastas e que, graças a eles, as crianças podem iniciar muitas e variadas actividades. Estas classificações surgem para apoiar os responsáveis por crianças a tirarem o maior partido e rendimento do amplo reino dos brinquedos, dando primazia à fantasia e criatividade infantil. Assim, e na tentativa de preservar o brinquedo, as autoras (Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas 1975, p.47) afirmam: “esperemos que os fabricantes de brinquedos saibam satisfazer menos opostos do que se julga, pelo realismo e ficção o gosto das crianças” (p.47).

⁴⁷ Veja-se o exemplo dado por Roger Pinon para justificar a imitação do brinquedo do mundo adulto (Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1975, pp.43-46). Outro autor que se baseia na classificação de Roger Pinon é João Amado em seu livro *O universo dos brinquedos Populares* (2002).

O facto de os brinquedos estarem incluídos nos circuitos económicos, pois estes contraem uma posição relevante no desenvolvimento económico do país, não podemos esquecer que o seu desenvolvimento se deve em muito ao reconhecimento crescente do direito que a criança tem de servir-se do brinquedo e de brincar. Um direito que nem sempre lhe foi reconhecido justamente. Este direito deve ser cultivado e preservado por todos os agentes educativos. A compreensão, de que o brinquedo não deverá ser tomado como sinónimo de ocupação, é imprescindível para que tenhamos a verdadeira noção de que brinquedo é muito mais do que um pretexto para atingir determinado fim. O brinquedo será antes de tudo “um meio de a educar e tornar feliz” (Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas 1975, p.49).

Segundo as investigações dos autores Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher, 1979, p.33), a tendência para consumir jogos e brinquedos é uma variável que não depende, somente do orçamento familiar mas sobretudo, das estratégias educativas da família. Daí a importância em descrever em que condições socioculturais gerais se exprimem os fenómenos de consumo de jogos e brinquedos. A procura de jogos de objectivo explicitamente educativo tende a subir em relação a outros jogos ou brinquedos. Esta transformação do mercado do brinquedo pode ser segundo os autores, “relacionada com as transformações que intervêm na definição social da criança e com a utilização correlativa das diversas instituições educativas pelas diferentes categorias sociais” (p.33). As transformações que ocorrem no

mercado dos brinquedos e dos jogos estão, em grande parte, ligadas às instituições escolares e às camadas sociais da população que as frequentam. Desta forma os fabricantes satisfazem os pedidos destas instituições colocando no mercado jogos que são como que uma rotinização das práticas educativas de certas instituições.

Em Portugal, segundo um artigo: *Hoby, o jogo e o brinquedo didácticos na actividade escolar* (1977, pp.3-6), na revista *Hoby, Jogos e Brinquedos*, existem muitas empresas que vêm desenvolvendo perspectivas de poderem corresponder, inteiramente, às actuais necessidades de equipamento das escolas, com técnicas mais evoluídas, já experimentadas, também, noutros países, apresentando jogos complementares para o ensino e aprendizagem diversas. Segundo o teor deste artigo é importante que os professores e educadores tenham um total conhecimento sobre o que existe disponível no mercado, tanto dentro do país como fora, para um total apetrechamento das salas de aula de todos os níveis de ensino.

Entre os jogos apresentados destacamos, essencialmente, os jogos nacionais com breve explicação. Jogos de Matemática, numa produção da marca BRINCOLÂNDIA. Tem como objectivo abranger as várias fases da aprendizagem das matemáticas modernas, desde os primeiros passos. A colecção de jogos, conotada como altamente didáctica, é acompanhada de fichas técnicas, de trabalho, de consulta, estando o conjunto em conformidade com o programa oficial de ensino adoptado. A colecção foi dirigida por um grupo de professores experientes e especializados; O MIRABLOCO na Matemática respondendo,

positivamente, aos objectivos de uma pedagogia e de uma didáctica modernas. É de fácil contacto e manipulação, permite múltiplas composições dada a variedade de cores, é acompanhado de uma série de placas base, tem ainda fichas numéricas e fichas de palavras. Estes jogos permitem socialização e criatividades a partir da imaginação colectiva.

Em Portugal, a BRINCOLÂNDIA criou conjuntos de marionetas e fantoches, a par dos produtos ingleses, incluindo as peças correspondentes à montagem. Trata-se de uma actividade que pode ser desenvolvida nas aulas de trabalhos manuais, não ocupando muito espaço; a CHICCO lançou um teatrinho denominado «a casinha refúgio», com múltiplas actividades de expressão corporal; a E. J. ARNOLDS que criou os chamados cartões de cenário. Estes cartões são do tamanho das crianças onde podem colocar a cabeça e os braços e daí partir para a criatividade de pintura segundo orientação do professor. As actividades que se podem realizar com estes cartões são diversas e apelam bastante à espontaneidade, imaginação e criatividade da criança; a FOC ESCOLAR dispõe de um conjunto de mesas e cadeiras ao tamanho das crianças, assunto abordado e de grande importância à educação da criança por Maria Montessori (1972). A liberdade de utilização deste equipamento é muito vasto, conseguindo-se uma série de combinações possíveis, trazendo economia de espaço, de materiais e favorecendo o intercâmbio de cultura e socialização entre os grupos; a ALOPLAST; a FIMO e a PLASTICINE, apresentam-se em conjuntos de diversas cores e em caixas de diversos formatos, permitem resultados

extremamente positivos no desenvolvimento do gosto pela modelação criativa; o PLASTIBOIS ou PLÁSTICA com excelentes possibilidades, é um pó branco que misturado com água, que reage como o barro natural, permitindo uma série de actividades. Ideias para uso activo e efectivo podem ser encontradas na colecção O QUE EU POSSO FAZER, editada pela FOC ESCOLAR, precioso auxiliar do professor para aulas criativas com os seus alunos.

Pelo exposto, apuramos que os profissionais dos brinquedos, além de conceberem, cada vez mais os brinquedos e jogos de acordo com o solicitado pelos agentes educativos, manifestando conhecimento das teorias de pedagogos ilustres e dando grande importância às actividades educativas com o recurso aos jogos educativos, assumem também o papel de promover os seus produtos para cativar os profissionais da educação com o intuito de impulsionar as vendas e o novo fabrico de brinquedos e jogos.

Já, anteriormente, a este artigo se destaca na revista *Hoby, Jogos e Brinquedos* (1976) um artigo de igual teor, ao acima mencionado, o conteúdo do texto tinha o propósito de divulgar as indústrias com carácter educativo e igualmente com produtos nacionais. Neste artigo fazia-se menção à FRENDAS que fabrica, particularmente, o brinquedo técnico, didáctico e educativo, fazendo referência à DISNEY MOLDE atractivo de muitos professores pelo carácter didáctico e educativo que apresentava. O responsável por este jogo exclama: “já vêm que é muito mais fácil para a criança aprender a desenvolver as suas capacidades e inteligência brincando” (Valdemar Ribeiro, 1976, p.20). Refere ainda que

muitos professores e educadores se têm dirigido à fábrica pedindo brinquedos do tipo didáctico. Faz notar ainda que, nos outros países, o Governo incentiva e protege a produção do brinquedo didáctico trazendo-nos, diz:

“a satisfação de verificarmos, como portugueses que somos, que no nosso país se começou a pensar muito a sério no fabrico nacional de artigos que anteriormente era quase exclusivamente importados” (Valdemar Ribeiro, 1976, p.20).

O seu discurso é direccionado também para o sector económico, afirmando que a produção de brinquedos é importante não só para as crianças que vão brincar, mas similarmemente para a nossa economia. A industrialização do brinquedo participa activamente na resolução de dois problemas, “o desequilíbrio da balança nacional e do desemprego” (p.20). Os brinquedos e os jogos além de serem considerados artefactos que educam são, também agentes de lucro e os fabricantes paralelamente às solicitações dos agentes educativos tem de ter em conta as regras económicas dos mercados, das transacções, da concorrência. Pensar na fabricação de brinquedos que obedecesse somente a objectivos educativos não era viável, visto que ia contra as regras de mercado. Estes tem que seguir as tendências e acompanhar as inovações técnicas que se fazem sentir na produção dos brinquedos e jogos.

Segundo o estudo de Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher, 1979, p.38) relativamente ao consumo de brinquedos em França, dizem-nos que o consumo anual de brinquedos aumenta a um ritmo considerável, bem como as exportações para os países europeus

próximos⁴⁸. Ainda neste contexto focam que o consumo de brinquedos e jogos pode ser feito de uma forma individual privada ou de uma forma colectiva e pública, em ambos os casos os consumidores tendem a aperfeiçoar a sua capacidade de escolher e de comprar brinquedos e jogos satisfatórios. Dentro dos consumidores públicos destacam o papel que o Ministério da Educação tem na escolha e aquisição de brinquedos ou jogos para apetrechamento das creches, ludotecas, os centros de lazer e as escolas. O Ministério da Educação por intermédio de um organismo de documentação pedagógica procede à aprovação de uma lista de brinquedos, após o parecer da Comissão de Estudo do Brinquedo, recomendados aos compradores públicos⁴⁹.

Desta forma verificamos que a tendência é para se escolherem os brinquedos tendo em conta factores diversos: as características, as possíveis utilizações, interesses, as idades adequadas, as instituições para que são destinados e também, cada vez mais, os industriais do brinquedo terão responsabilidades acrescidas no fabrico e venda dos mesmos. Consequência da dificuldade na escolha dos brinquedos, pelos consumidores individuais e privados, pela inúmera avalanche de brinquedos e jogos industriais que dominam o mercado, surgem certas associações de consumidores que se organizam e abordam questões relacionadas com brinquedos, para melhor compreenderem e decidirem

⁴⁸ Os maiores êxitos comerciais das exportações, são realizados pelas miniaturas de metal, comboios eléctricos e bonecas e os piores resultados vêm do sector «jogos de sociedade».

⁴⁹ A lista dos brinquedos recomendados aparece todos os anos no Boletim Oficial da Educação Nacional.

nas diferentes possibilidades que o mercado lhe oferece num dado momento.

Destas organizações e debates surgem inquéritos⁵⁰ com o objectivo de estudar o brinquedo alertando os consumidores para aspectos importantes como: a segurança, a fragilidade, a idade do destinatário e como comprar os brinquedos. Uma das características principais do brinquedo industrial é, em grande parte, dar tudo já feito e preparado à criança. Como dizem Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher, (1979): “o mundo dos jogos e dos brinquedos é um mundo já regulamentado; não é para inventar nem é claro, para mudar...” (p.53). Os materiais utilizados aparecem já acabados e a criança deixa de ter qualquer ligação com a matéria de que foi feito o brinquedo.

Compreendemos que os brinquedos e jogos são cúmplices directos nas brincadeiras das crianças. Assim cabe aos agentes educativos, à escola e aos demais órgãos ligados quer directa ou indirectamente à educação da criança reflectir, cada vez mais, nas questões relacionadas com o mundo dos brinquedos, porque apesar destes englobarem uma indústria eles não são como as outras mercadorias. Os brinquedos projectados essencialmente para às crianças passam a comprometer uma representação da infância.

⁵⁰ Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979, p. 40) apresentam um inquérito levado a cabo pela União Federal dos Consumidores e publicado em *Que Choisir?* (Teste: a caça ao brinquedo, Novembro de 1976, Nº 112, pp.15-21).

V.3. O Brinquedo Popular

Os brinquedos populares, caracterizados como produtos artesanais, feitos pela própria criança ou adulto sem ajuda de tecnologias mais avançadas, são testemunhos de que a criança sempre brincou em todas as sociedades e culturas desde os tempos mais remotos. Eles mantêm vivas tradições longínquas, a tradição da manufactura de brinquedos populares é um dado consumado. Desde sempre e em todos os lugares podemos observar que a criança tende a utilizar estes brinquedos como imitação dos actos adultos. O brinquedo opera de uma forma interactiva no mundo da imaginação das crianças, aproximando-a da realidade social em que vive, adquirindo valores culturais do próprio meio que a circunda, promovendo a socialização e melhores resultados a nível de aprendizagens várias.

O brinquedo popular é uma tradição que se mantém viva ao longo dos tempos, passa de geração em geração, constituindo um espólio riquíssimo para o estudo da infância nos diversos lugares e tempos históricos. Como narra Teófilo Braga (1985) as tradições, que se transmitem como que inconscientemente, ficam retidas na memória de todos, "...os velhos, que se vão tornando alheios ao seu meio social, e que, perdem a memória das coisas quotidianas, reagem com intensidade avivando as suas emoções tradicionais" (p.223). As crianças são também portadoras de tradições "...alheias ao meio social em que se desenvolvem, e que não compreendem, imitam os actos que observam, parodiam o que notam fazer com os grandes" (p.223). O brinquedo ao

ser produzido estimula a brincadeira lúdica e aproveitando-se dos materiais existentes na natureza, a criança não está apenas a replicar objectos do quotidiano, mas uma representação de imagens dotadas de significados que traduzem traços culturais peculiares de uma dada sociedade. Assim, um determinado brinquedo pode ser dotado de significações diferentes dependendo do contexto e cultura em que se escreve, ou então do valor afectivo e conotação individuais que lhe é conferido.

Embora se notem traços semelhantes em diversos brinquedos populares, pelo material que utilizam ou pela aprendizagem alcançada através da tradição, em diferentes lugares, verificamos que de acordo com alguns autores Brougère (1995); Kishimoto (1993) e João Amado (2002), diferentes culturas produzem diferentes brinquedos e que ao passarem de geração em geração transportam consigo os seus valores culturais, memórias importantes para se compreender o funcionamento da cultura. O brinquedo popular, neste encadeamento, é considerado como um portador de cultura, eles transformam-se numa verdadeira “introdução ao mundo” (João Amado, 2002, p.11), pela descoberta e pelo prazer que as crianças sentem quando os constroem, sem lhes serem impostos, não tendo apenas o objectivo da imitação mas serem artefactos pertencentes ao mundo fantástico da imaginação e fantasia com uma “liberdade sem limites” (João Amado, 2002, p.11).

Ao longo dos tempos, muitos brinquedos populares fizeram as delícias da puerícia, responsáveis, em grande parte, pelo esquecimento do livro ou do estudo, excessivas vezes enfadonho e do desagrado da

criança. Lembrando Proença (1734, p.152) em relação ao favoritismo das crianças pelo brinquedo em vez do estudo pronuncia:

“Era muito eſperar de hum menino, que deixaffe os feus brincos, e divertimentos, em que livremente fe entretem, par folicitar a liçaõ, em que ordinariamente o maltrataõ; porẽm como os meſmos brincos o fatigaõ, bufcaria a liçaõ por alivio, fe lha foubeffem fazer agradável” (p.152).

O brinquedo popular é resultado das muitas brincadeiras lúdicas, individuais ou em grupo, que as crianças tinham nas ruas, junto às casas, nos pátios, nos adros das igrejas ou era também produzido nos caminhos para a escola, para os campos, para casa aquando do regresso da escola. Este brinquedo foi durante muito tempo divertimento das crianças mais pobres e de vivência rural. Em famílias carenciadas o dinheiro não chegava para investir em brinquedos de carácter industrial, estes faziam parte, a maioria das vezes, do universo lúdico das crianças das famílias mais ricas e principalmente do meio urbano.

Como detectamos o brinquedo popular resulta, muitas vezes, da imitação de situações que as crianças observam fazer aos adultos ou, simplesmente, é fruto da fantasia onde através do brinquedo, a criança assimila e constrói a sua realidade. Utilizando os recursos infindáveis da natureza e aproveitando os materiais de consumo que sobram e que podem de novo ser reutilizados, a criança constrói brinquedos utilizando o modelo que têm em memória, revelando-se pequenos artistas. O quotidiano da criança é deveras importante para se compreender como as crianças vivem, ocupam os seus tempos fora da escola, se socializam, como brincam e como se processa toda a relação

entre os brinquedos, jogos e actividades lúdicas. Investigar os espaços, objectos, os hábitos e normas de ocupação, as vivências colectivas que operam dia a dia são factores importantes para se perceber como funciona o quotidiano das crianças.

No contexto folclórico o brinquedo e o jogo popular ocupam um espaço importante para o desenvolvimento da criança a todos os níveis. Estes representam rudimentos e antigos costumes, cultos e rituais. As crianças aparecem como comunicadores desses brinquedos ou jogos populares, ajudando a explicar o facto destes jogos e brinquedos tradicionais terem perdurado por séculos, de geração em geração, apresentando similitudes em todo o mundo, por vezes só o nome muda.

À luz do exposto, diz-nos Fernando Pires de Lima (1963):

“As crianças juraram fidelidade a um passado imorredouro e por isso vão guardando ciosamente, amorosamente as suas tradições e transmitem-nas de geração em geração com uma fidelidade digna dos maiores elogios” (p.260).

À primeira vista os brinquedos parecem ser uma coisa insignificante, mas relembrando, uma vez mais, as palavras de Fernando Pires de Lima (1963), através dos brinquedos conseguimos compreender hábitos e costumes de culturas longínquas. Devemos ressaltar, que os brinquedos e os jogos tradicionais populares ilustram a cultura local de uma determinada sociedade sendo esta importante para a compreensão e enriquecimento do nosso património lúdico. Como já referimos, os brinquedos populares tem uma universalidade impressionante, eles fazem parte do universo infantil de todas as sociedades e culturas, embora as crianças pertencentes a famílias

pobres e isoladas dos centros urbanos os utilizem com mais frequência. Muitas vezes, em meios mais pobres e dispersos eles funcionam não só como simples divertimento, mas também como meio de subsistência. Em Cabo Verde e em várias regiões do Brasil os brinquedos populares mantêm-se vivos reflectindo a forma de vida e a cultura da região onde são produzidos.

As crianças de Cabo Verde, que tentam sobreviver culturalmente “com quase nada”⁵¹, passam muito do seu tempo a construir brinquedos, aproveitando os recursos que a natureza lhe faculta ou materiais de desperdício como as latas e os arames que funcionam como matéria-prima para o fabrico dos brinquedos tornando estas crianças inventoras do seu próprio universo lúdico. Nos meios rurais são muitas as crianças que constroem e brincam com brinquedos populares, devido à pobreza das famílias, ao isolamento das populações e ao afastamento dos locais onde se nota mais o consumo de brinquedos industrializados. Por força das circunstâncias, estas crianças fazendo uso da imaginação (re)criam brinquedos, jogos e brincadeiras análogas aos das outras crianças, com características especificamente populares. Como exemplo passamos a referir alguns brinquedos executados por estas crianças, pequenos artistas que cativam pela sua imaginação fértil. As flautas, bonecas, bonecos e seus acessórios; brinquedos de barro imitando utensílios domésticos,

⁵¹ Título do vídeo *Com quase nada* (população Caboverdiana), realização de Carlos Barroco e Margarida Cardoso; produção: Novo Século, Comunicação Visual, 2000.

transportes vários imitando os do adulto, barcos, arcos e gancheta, bola de trapos.

Constatamos, pelos exemplos dados, que estes brinquedos se encontram, igualmente, no universo lúdico das crianças portuguesas por todo o país. Fernando Pires de Lima (1963) com o tema intitulado o brinquedo no livro *Arte Popular em Portugal*, dá-nos a conhecer uma série de brinquedos populares que enriquecem o imaginário de qualquer criança, assim apresenta-nos: o moinho de vento, a boneca de trapo e cama com boneca de trapo, arcos e gancheta, piões⁵², aeroplano de papel, estrelas ou papagaios, barca de casca de pinheiro, fiska, brinquedos musicais, bola de trapo entre outros.

Ainda dentro da etnografia portuguesa Leite de Vasconcellos (1967) apresenta-nos brinquedos e jogos populares infantis⁵³, acompanhados de ilustração, realçando as tradições, englobando-os em três classes principais: Jogos de azar; Jogos físicos; Jogos simbólicos (ou dramáticos). Dentro dos exemplos dados para cada classificação⁵⁴, o autor faz a distinção dos jogos destinados exclusivamente aos rapazes onde se enquadra o jogo do pião e o da maluta, outros, mais direccionados para as raparigas como o jogo das pedrinhas e o saltar à corda e ainda aqueles jogos populares que são comuns aos dois sexos, como o jogo da cabra-cega e o dos cantinhos.

⁵² Acerca deste brinquedo popular, João Amado (2000) faz um estudo pormenorizado em Piões e Piorras ou a Magia dos Objectos Lúdicos referindo-o como “uma das estrelas desse universo” (p.4).

⁵³ Esta classificação de jogos aparece, também em VASCONCELLOS, José Leite (1906). Jogos. In *Ensaio Etnográfico*, Vol.III: Imprensa Lucas, pp. 327-329. Estes jogos aparecem, apenas com explicação sem ilustração.

⁵⁴ Ver a explicação destes jogos e brinquedos em Vasconcellos, José Leite de (1967). Jogos. In *Ensaio Etnográfico*, Vol.V, pp. 99-106

Em relação aos brinquedos populares o autor diz existirem aqueles que se referem a actos, como fazer casinhas, fazer comida ao lume em tigelinhas de barro, beber água em pucarinhos de barro, andar a cavalo, numa cana ou num pau, e os que consistem em objectos materiais, como os soldadinhos de chumbo, bombeiros. Dá-nos ainda a conhecer alguns brinquedos, com ilustração e explicação para a sua manufactura. Apresentamos alguns dos exemplos dos brinquedos dados pelo autor: arcabuz, estrela de papel, guizo, mata-moscas, papagaio, telefone. Todos estes brinquedos podem ser produzidos pela própria criança utilizando materiais que se podem encontrar na natureza e de fácil manuseamento.

Leite de Vasconcellos paralelamente às descrições que faz dos brinquedos enquadra-os, alguns deles, regionalmente. Pela sua descrição notamos, mais uma vez, que alguns dos brinquedos já se usavam na Antiguidade, o que vem comprovar que os brinquedos e jogos populares são produto de um extenso percurso de séculos, produzindo lembranças de uma infância distante, ao mesmo tempo que se assumem como alicerces capitais da memória colectiva.

Os brinquedos e os jogos populares são memória de um passado longínquo mas são também realidade presente. Eles lembram a infância distante e ao mesmo tempo tão próxima. Testemunho desta realidade é o apresentado por Jorge Rua de Carvalho (1998)⁵⁵ em: *Bonecos de*

⁵⁵ Jorge Rua de Carvalho (1998) trabalhou durante muitos anos, em empreitadas para a reparação de mobiliário de escolas primárias e construção de brinquedos para os parques infantis (p.5). Este trabalho notável do autor, pretende demonstrar todo um conjunto de brinquedos tradicionais populares portugueses, trabalhados com rigor e detalhe, de madeira, articulados e que retratam a actividade lúdica das crianças dos bairros pobres de Lisboa nos anos 20 e 30. A colecção completa integra 37 conjuntos de bonecos e alguns brinquedos da época (p.6). O livro mostra os brinquedos acompanhados de descrição. Aliados aos brinquedos aparecem os jogos populares com descrição das regras e desenvolvimento, músicas e poesia.

Madeira: brincadeiras e jogos de rua do meu tempo, nos anos 20-30, onde o autor relembra com saudade e sensibilidade os seus tempos de infância e nos faz pensar, de uma forma encantadora e pelos exemplares que nos mostra, como a preservação desta memória cultural é deveras importante à protecção de todo um património característico da nossa cultura.

A citação que se segue ilustra de forma clara o que acima escrevemos:

“Autênticas bibliotecas vivas, os que já viveram muitos anos detêm um conjunto de experiências, saberes e talentos que constituem um inestimável legado cultural e um precioso recurso educativo, quantas vezes esquecido e negligenciado” (Junta de Freguesia dos Prazeres, 1998, p.3).

Os jogos tradicionais, os brinquedos populares e as brincadeiras animadas com estes artefactos, são portadoras de valores sócio-históricos onde o convívio individual ou colectivo absorve modos de socialização e de partilha de sentimentos de pertença e comunhão. Pelo exposto passamos a transcrever o depoimento de Jorge Rua de Carvalho que ilustra o quanto os brinquedos populares são mensageiros de lembranças e memórias que perduram ao longo dos anos.

“Juntavam-se muitos «putos», pelo menos lá no meu sítio...

Aí com uns seis anos já vinha para a rua...Recordo-me de ver os mais velhos a brincar e de seguir as mesmas brincadeiras...

Imaginação não faltava e qualquer coisa nos servia para «reinar»: um pião, um lenço, uma corda, berlindes, botões, pedras, pedrinhas, até o barro das ruas...

E também fazíamos coisas muito giras: com as latas da graxa, arame, corda, trapos, bocados de madeira...

O meu pai tinha lá em casa uma serra e outras ferramentas e eu, às escondidas, fazia os carros e outros brinquedos para a «malta» ...

Enfim, com uma simples camioneta de madeira, puxada por um cordel, andávamos ali horas e horas a brincar, a carregar e a descarregar terra, rua acima, rua abaixo...

Mas, na generalidade, estes brinquedos eram frágeis, estragavam-se com facilidade. Não eram duradouros” (p.7).

Pensamos que, os brinquedos populares podem não ser, de facto brinquedos de longa vida e duração, consequência dos materiais utilizados na sua produção, mas são-no certamente na memória daqueles que se serviram deles, de uma forma ou de outra, para nas brincadeiras de rua trocarem e ganharem experiências de vida, porque como sabemos os brinquedos e as brincadeiras além de serem puro divertimento são também coisas sérias.

Apesar do advento da industrialização do brinquedo e sua produção em massa, através do avanço tecnológico, o brinquedo popular, artesanal continua com a sua identidade cultural, as crianças continuam a demonstrar um carinho especial por este tipo de brinquedos. O brinquedo popular continua a encantar todas as gerações e classes sociais. São vários os artigos em revistas ou periódicos, que dedicam uma especial atenção às rubricas dedicadas muito particularmente às crianças, ensinando estas a produzir brinquedos recorrendo a materiais acessíveis, que se encontram com facilidade, principalmente nos meios rurais, mais propriamente no campo.

Relativamente ao assunto exposto destacamos alguns exemplos dados, respectivamente, na revista os *Nossos Filhos* (1943, Ano II, Nº16;1947, Vol.3, Nº60 e Nº64), em relação à produção de brinquedos populares, realçando a importância das actividades lúdicas ao ar livre. Normalmente estes artigos eram dedicados às mães e aos meninos que

iam de férias para o campo, com a finalidade de lhes ensinar como poderiam ocupar os seus tempos livres, aproveitando os recursos que a natureza lhes oferecia.

Todos estes exemplos dados de produção de brinquedos populares são acompanhados de ilustração, assim:

“Mãezinhas! Aproveitem a vossa estada ao campo, com os vossos pequenitos, para fazerem larga provisão de pinhas bravas, as quais se podem transformar nestes brinquedos tão engraçados⁵⁶. Devem preferir pinhas verdes, porque são mais fáceis de trabalhar. As cabecitas dos passaritos fazem-se com rolhas de cortiça (...) as patinhas feitas com arame (...). As popas e as caudas fazem-se com penachinhos de tiras de papel (...), os olhos pintam-se, ou fazem-se com continhas que se colam numa pequena cavidade. Feitos os passarinhos, podem pintar-se com purpurinas” (1943, p.21).

“...conheço uma engenhoca mãe de família que creou o «Cavaleiro do Cavalo de Meia». Tem quatro filhos, com poucos anos de diferença, e o sonho de cada um deles era possuir um fogoso corcel de pau ou papelão para galopar na planície sem fim do corredor (...). Mas quando se tem quatro filhos, é difícil poder comprar quatro cavalos «dos grandes», (...). Mas as crianças precisam de brincar! E uma manhã surgiram como por encanto os quatro cavalos desejados. Em quatro paus de vassoura (...) e quatro peúgas velhas (...) cheias de palha e apertadas aos paus de vassoura por fitas de cores diferentes. As orelhas eram de restos de feltro, as crinas, alguns fios de lã, as narinas eram rodela de feltro preto. Os olhos, obtidos por igual processo assentavam em flanela branca.

E aqui está como com coisas velhas e simples restinhos, se contentou um bando de garotos; e quando os amigos vão lá a casa, eles vêm mostrar, os seus «cavalos de meia!» (1947, Nº 60, p.23).

“É tão agradável aquele arzinho fresco e perfumado a rosmaninho ou alecrim. Quanto a distrações nunca me faltou que fazer no pinhal (...) a fazer bonecos (...). Com simples bocadinhos de musgo, sementes, penas de gaio ou de rola; pinhas, pevides de abóbora, cálices de bolota; e mais uns bocadinhos de cortiça, raspas de madeira ou de cortiça, e uns alfinetes ou bocadinhos de arame para manter as posições-vejam que fauna variada e engraçadíssima se pode obter... porque os meus amigos, habilidosos e ricos de imaginação, quantos mais bichos e bicharocos serão capazes de inventar!” (1947, Nº 64, p.20).

⁵⁶ Estes brinquedos são passaritos pregados em poleiros, a página vem ilustrada com exemplos e explicação de execução dos brinquedos, bem como o material necessário à sua produção.

Entendemos que são vários os autores que tecendo uma escrita de afectos nos remetem para a magia das pequenas coisas mostram-nos como brincavam as crianças de ontem, revelando-nos um mundo de grande interesse etnográfico e pedagógico. Inúmeros brinquedos populares e de produção mais tradicional são dignos de integrar o espólio dos museus onde será possível manter vivas as tradições que se julgam esquecidas nas brumas do tempo. Espaços de carisma importante onde o passado marca presença e vive paredes-meias com o presente. Os brinquedos populares são registos riquíssimos da infância de outrora porque “se trata de práticas enraizadas na cultura dos povos e dos objectos cobertos por uma grande carga simbólica” (João Amado, 2000, p.25) ainda segundo o autor, muitos dos brinquedos populares são transmissores, igualmente, de “modificações sociais e religiosas, as concepções acerca da criança e da sua relação com o adulto...” (p.25).

Os brinquedos populares são, por infindas vezes, registos de algum saudosismo e orgulho em infâncias longínquas, pelo poder que têm em descrever experiências de todo um contexto vivencial em culturas diversas.

Como comenta Fernando Pires de Lima (1963):

“O cavalo de pau, o chapéu de bicos feito de papel, o cinto, a espada de madeira ou de papelão, tudo isso são reminiscências da infância de todos nós” e ainda “grata recordação da minha infância, em que eu fazia de guerreiro e montava o meu cavalo de pau, com chapéu de papel na cabeça e espada bem segura na mão como se fosse a comandar um exército invisível” (p.290).

CONCLUSÃO

Chegados ao término deste estudo, podemos constatar, através do diverso enquadramento teórico, englobando pedagogos, historiadores, sociólogos e médicos que o *brinquedo*, o *jogo*, a *brincadeira* e o *lúdico* são sinónimos de educação, englobando diversos factores que contribuem para a formação da criança nas diversas vertentes: o desenvolvimento psicológico, o físico, mas também e em grande parcela o desenvolvimento sócio-cultural e histórico. A tentativa de compreender o lugar do brinquedo e do jogo no pensamento pedagógico e a sua relevância nas práticas pedagógicas e consequentemente na formação da criança, tem sido alvo de diversos estudos e debates nas múltiplas áreas do conhecimento, como podemos certificar pelo estudo feito. As Ciências da Educação têm vindo a alargar os seus horizontes em relação ao estudo da infância, demos conta de alguns trabalhos de investigadores portugueses e estrangeiros da educação que abordam temas relacionados com as actividades lúdicas, o brinquedo e o brincar provenientes de campos de estudo diferentes, psicológicos, filosóficos e sócio-culturais na educação da criança. Porém, ficámos com a certeza de que este é um tema que não se esgota e apesar de chegarmos a algumas conclusões concretas há ainda muitas arestas a limar e a aprofundar, porque a educação infantil em Portugal foi, segundo alguns autores, durante largo tempo, olvidada nas investigações educacionais.

Notámos, pela investigação feita, que a criança nem sempre foi preocupação primordial nos estudos dos historiadores dos séculos

anteriores à sua descoberta. Ariès deixou bem claro em seus estudos que a criança, durante o período da Idade Média, foi votada ao esquecimento e que a ausência de sentimento em relação a esta era bem patente na sociedade de então. A criança não existia no espírito dos homens e mulheres da Idade Média. O estudo de Ariès foi um incentivo à continuação das investigações acerca da história da criança originando algumas contestações acerca desta visão, levando autores como (Riché, 1991 e Manson, 2002) a afirmar que a criança durante este período era retratada na iconografia ao lado dos adultos, relegando para os historiadores da Idade Média o esquecimento de valorizar a criança como ser individual com particularidades próprias.

Em relação ao divertimento, apesar de Manson (2002) nos mostrar em suas investigações que estas crianças sempre tiveram brinquedos e brincaram, a igreja exercia sobre eles um forte poder condenando todos os jogos que provocassem a imoralidade e os bons costumes da época. Condenavam-se os jogos de azar, e aqueles que favoreciam a indecência na sociedade, através da comédia ou da dança. Nesta época apurámos, conforme investigação de alguns autores, que o brinquedo, o jogo e a brincadeira eram considerados e rotulados de «frívolos» ou de «coisas não sérias» pela sua associação aos jogos de azar que promoviam a discórdia, a avareza e que poderiam incentivar os meninos para caminhos que os desviassem dos bons costumes da época e dos estudos.

Só mais tarde com o surgimento de novas teorias e ideais da educação, principalmente no século XVIII, a criança começou a ser

enaltecida e valorizada nas questões da educação. Retomando a época de seiscentos, certificámos que a criança, segundo pedagogos como Alexandre de Gusmão, era encarada como um ser onde tudo era moldável. Aos adultos cabia a tarefa de educar suas crianças tendo sempre presente a lei divina. A boa criação dos meninos era encarada segundo os vários planos da vida, defendendo uma educação individualizada com actuações diferenciadas. Gusmão rejeitava rigorosamente todo o liberalismo na educação das crianças. No que toca ao brincar poder-se-ia permitir, no entanto, mais como incentivo à prática escolar do que como mera distracção. O direito ao brinquedo e ao jogo na concepção livre eram, por assim dizer, subestimados. Não obstante algumas restrições, esta atitude de reprovação vai aos poucos sendo alterada. Os jesuítas compreendendo que não era possível suprimir de todo os jogos e o brincar da educação da criança, vão valorizando estes, mas sempre controlando e escolhendo os jogos e os «brincos pueris» que melhor se ajustassem à sua doutrinação e educação. Constatámos que a entrada na educação de setecentos trouxe algumas novidades e alterações no que diz respeito aos brinquedos e jogos. Focámos no nosso estudo um dos pedagogos que melhor retratou a pedagogia e educação de setecentos, Martinho de Proença. Dedicando-se este à leitura da melhor literatura pedagógica da época escreveu uma obra que confere as linhas orientadoras para uma boa educação dos meninos do século XVIII. Nesta época os jogos e os brinquedos eram vistos de maneira diferente, não suscitavam tanta reprovação e não havia razão para que fossem proibidos à criança.

Percebemos em seus escritos uma preocupação esmerada na educação da criança, com profundas mudanças ao nível social, dando a conhecer uma educação mais alegre, esclarecida e livre. Privilegia a educação com base numa certa permissividade reprovando os castigos corporais e prémios em prol de uma melhor educação. O brinquedo e o jogo eram vistos como meio de distração e com alguma utilidade no incentivo aos estudos. Com uma visão mais alargada, Proença reconhecia que os brinquedos e jogos eram, de todo, um direito da infância.

Aferimos, segundo o parecer de alguns historiadores (Kishimoto, 1993 e Huizinga, 2004), que durante o século XVIII os brinquedos e os jogos se popularizaram bastante. Estes ocupavam a maior parte do tempo das pessoas fazendo com que se estreitassem os laços de união e de colectividade. As grandes festas sazonais eram momentos de grande divertimento e convívio, através do jogo, levando à aquisição de cultura e socialização, tanto das crianças como dos adultos. Nos jogos, segundo Huizinga (2004), ressaltam características como ordem, mudança, movimento, alegria, solenidade que podem explicar a cultura de um povo. Ainda segundo o autor, o que floresceu de iniciativas a jogos e divertimentos até ao século XVIII acaba por entrar em declínio em séculos posteriores, não se notando tanto a prática dos jogos.

Concluimos que o século XVIII foi, sem dúvida, uma época histórica onde se passou a observar a criança, as suas brincadeiras infantis e a sua capacidade para a imitação dos actos adultos. A brincadeira é um espaço de aprendizagem onde, através do jogo livre, a criança no seu quotidiano, tenta imitar os grandes, realizando

simbolicamente o que mais tarde realizará na vida adulta. Como averiguámos, surgem neste período novas concepções voltadas para a expansão do uso do brinquedo e do jogo na educação, glorificando as ideologias ditadas por Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Com a entrada dos novos conceitos da pedagogia da Escola Nova e a omissão dos entendimentos obsoletos da educação pessimista a que era votada a criança em séculos anteriores, sobressaiu uma visão alargada ajudando a criança a construir o seu próprio universo. Princípios ditados pelos ilustres pedagogos supracitados são postos em prática em proveito da educação da criança, salvaguardando os seus direitos.

Os séculos XIX e XX, segundo a opinião de vários autores, trazem inovações pedagógicas continuando a favorecer a educação da criança através do brinquedo e do jogo infantil, destacando o brincar como paradigma de desenvolvimento pessoal, social e cultural. Detectámos, que de uma forma progressiva, as investigações sobre a infância, têm sido preocupação e interesse por parte de historiadores e cientistas sociais, que por caminhos distintos e metodologias próprias nas diversas áreas científicas, procuram compreender melhor a criança dos séculos passados, valorizando-a em trabalhos historiográficos de grande valor nas diferentes contextualizações. Foi importante a evolução da consciência dos agentes governamentais que fomentou estratégias de renovação das propostas pedagógicas à modernização da escola, ao nível da utilização do brinquedo e do jogo em ambiente escolar. Como narra Moysés Kuhlmann (1998) é necessário compreender o passado para melhor se entender e compreender o presente. “O passado se torna

um dado frio sem a vitalidade do presente. Entenda-se a história como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas actuais” (p.6). Dentro desta análise a história da infância assume uma dimensão significativa e as investigações começam a não se cingir apenas ao âmbito escolar, mas também ao estudo e compreensão da infância ao nível social, cultural, ocupação dos tempos livres e actividades lúdicas.

Independentemente da época histórica, da cultura, do meio e classe social, os jogos e os brinquedos sempre fizeram parte da vida social da criança, contudo nem sempre foram devidamente reconhecidos como um direito da infância. Como refere Michel Manson (2002) desde a Antiguidade que se conhecem brinquedos para as crianças brincarem e grande parte dos jogos que hoje conhecemos já eram praticados há séculos, mas sob outras variações ou designações (p.5). Esta ideia rompe com a concepção de que o consumo de objectos para as crianças é um fenómeno da revolução industrial, pelo contrário, desde a Antiguidade aos nossos dias houve uma simultaneidade de modos de produção como nos prova o autor.

Demos conta, no percurso desta investigação, que apesar da dialéctica dos que estão contra e a favor dos métodos de ensino-aprendizagem lúdicos, prevalece a ideia de que a actividade lúdica e o brinquedo são meios essenciais para a obtenção e assimilação da realidade humana. Desta forma, brincar com ou sem artefactos, contribuiu em grande parte para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diferentes. Vygotsky

(1998) diz-nos que a aprendizagem pode surgir independentemente da utilização do brinquedo, “ ...ele não é o aspecto predominante da infância, mas é um factor muito importante do desenvolvimento.” (p.115). Entendemos que os brinquedos e o jogo são para a criança excelentes meios para a incorporação da memória cultural do seu povo ou assimilação da cultura de outro povo. Como narra João Amado (2002) é importante não deixar cair no esquecimento os contextos culturais e sociais que, naturalmente, davam vida aos brinquedos populares e que já são raros nas sociedades industrializadas, por este motivo, cabe a todos os que se encontram ligados, directa ou indirectamente, ao processo educativo da criança, animar, lembrar e reconstruir toda esta herança rodeada de tradições e história de um ou mais povos. Concordando com esta ideia está Tizuko Kishimoto (1993) quando nos diz que “os jogos tradicionais infantis aparecem de forma mais abundante no quotidiano dos agrupamentos infantis de tempos passados, marcados por um ritmo de vida mais lento” (p.81).

Considerou-se durante largo tempo que o brinquedo, o jogo e o brincar eram planos exteriores ao sistema educativo, no entanto, notámos que estes se encontram intimamente ligados a ele. Desta forma, segundo a opinião de diversos autores, a inclusão como um todo dos métodos de ensino-aprendizagem lúdicos são essenciais nos currículos escolares. De referir ainda, que apesar de muito se escrever em livros, jornais e revistas da especialidade e haver participação em colóquios referentes a assuntos ligados à educação nos diversos temas, apurámos que a escola ainda não dá demasiada importância e valor a

estas coisas simples da vida. O brinquedo, o jogo e o brincar, em contexto escolar, nem sempre são devidamente estimulados ou permitidos, quando muito são consentidos fora da sala de aula ou, simplesmente, para apagar os chamados «tempos mortos». A escola é, neste contexto, protagonista em deixar esta dimensão relegada a recordações, não correspondendo, em prática ao que muitos pensadores educacionais escreveram em teoria. No nosso estudo, mostrámos que uma panóplia de autores é concordante no que respeita à escola como local perfeito para que a criança possa explorar a capacidade mimética e criativa, através dos jogos de-faz-de-conta, principalmente na educação infantil.

Descobrimos que a aproximação dos investigadores aos brinquedos lhes permite ver muito mais coisas do que apenas através das leituras. Os brinquedos são artefactos que ministram cultura, sociabilidade, encanto, prazer, aprendizagens diversas, podendo guardar memórias e lembranças de uma infância longínqua. Como fala Serras e Silva (1947) “todas as crianças são apaixonadas por brinquedos, e quando lhos não dão, procuram elas inventá-los” (p.9). Verificámos num dos capítulos deste estudo, que os brinquedos populares fizeram e continuam a fazer as delícias de muitas crianças e adultos, arrastando consigo uma imensa tradição histórica. Contudo, concluímos similarmente que o brinquedo industrial ultrapassou em muito o brinquedo popular, pela facilidade de aquisição, pela quantidade e variedade e essencialmente porque são «brinquedos prontos». Todavia, na opinião de alguns autores, estes brinquedos pelo

facto de serem industrializados não são sinónimos de destruição da imaginação da criança. Sabemos que a criança quando brinca não bloqueia a sua imaginação, ela é portadora de uma capacidade inventiva riquíssima e qualquer brinquedo para ela pode ser o que ela quiser que seja. A sua capacidade de imaginar e fantasiar não muda em relação ao brinquedo que tem à sua frente. No entanto, para outros autores, o brinquedo popular talvez lhe possa trazer outros benefícios acrescidos. O contacto directo com a Natureza e com os materiais que esta lhe fornece (as canas, a cortiça, o pau de sabugueiro, o junco) é um forte meio para a criança aprender a lidar e a assimilar a cultura do seu povo, através do uso da imaginação que coloca quando constrói seus próprios brinquedos, muitas vezes imitação de objectos da vida adulta que ela vê com frequência. A recuperação dos brinquedos e jogos populares infantis permite uma construção e reconstrução da identificação individual e colectiva perpetuando a tradição.

Independentemente do brinquedo em questão, compreendemos que em termos lúdicos ou educativos, qualquer brinquedo proporciona à criança desenvolvimento e a prepara para a vida. Desta forma, e como os brinquedos e os jogos são constituintes do universo infantil e considerados um direito da infância, lembremos as palavras sábias de Fernando Pires de Lima (1963): “É preciso que os adultos compreendam o mundo infantil e não perturbem os seus direitos e compreendam e acompanhem as suas atitudes” (p.262) e complementando “saber tirar partido dos brinquedos não é ciência para desprezar” (Serras e Silva, 1947,p.9).

Concluindo e tendo presente a temática deste estudo pensamos, de alguma forma, ter contribuído para a reflexão da importância que o *brinquedo*, o *jogo* e o *brincar* exercem na educação da criança, em todas as faixas etárias, em todos os lugares e culturas e em diferentes contextos. Analisámos o *brinquedo* e o *jogo* no *brincar* da criança sob diversos ângulos como, jogo livre, educativo, numa perspectiva sócio-cultural, o que nos leva a concluir que a relação entre a brincadeira e a cultura pode ser vista sob vários prismas e que devido à sua fulcral importância não deverá ser afastada para segundo plano nas questões da educação. Este estudo demonstrou, identicamente, que as actividades lúdicas em ambiente escolar são consideradas de extrema importância porque promovem as aprendizagens de forma prazível. Conquanto, os materiais lúdicos existentes nas salas de aula nem sempre são utilizados, ficando infindas vezes inacessíveis às crianças, assim como o planeamento para espaços à construção de brinquedos ou à realização de jogos.

Finalizamos o presente estudo firmando que este não esgota, de todo, esta temática do universo infantil, pelo contrário é porta aberta para futuras explorações e investigações históricas acerca da importância do *brinquedo*, do *jogo* e do *brincar* no processo de construção e conhecimento da criança.

Deixemos a última palavra com a autora Maria Rosa Colaço (1979) que com esperança exprime o quanto é importante que a sociedade e os agentes governamentais se empenhem por facultar o acesso a este direito da Infância. Assim:

“Que os Direitos da Criança sejam, mais que nas paredes, e nos cinemas, e nos cartazes, reinscritos no coração do Homem e cumpridos pelos poderosos da Terra.”

BIBLIOGRAFIA

1. OBRAS IMPRESSAS

Obras Gerais:

AZEVEDO, Mário (2003) 3ªed. *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para Estruturação da Escrita*. Lisboa: Editorial Verbo.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves de (2000) 5ªed. *Metodologia Científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos Académicos*. Porto: C. Azevedo.

MACHADO, José Pedro (1981). *Grande dicionário da Língua Portuguesa*, Vol. II, IV, VI. Lisboa: Amigos do Livro.

MONTEIRO, Manuela; et al. (coord.) (2001). *Dicionários de Biografias: dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António; et.al (dir.) (1954). *A imprensa de educação e ensino: relatório analítico (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Inst. de Inovação Educacional.

Obras de Referência:

ABRANTES, Almeida (1979). *A educação infantil e pré-primária: considerações elementares*. Lisboa: Liv. Popular Francisco Franco.

ALMEIDA, Virgínia de Castro (1908). *Como devemos criar e educar os nossos filhos*. Lisboa: Liv. Clássica.

AMADO, João (2000). Piões, Piorras ou a Magia dos Objectos Lúdicos. In *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

AMADO, João da Silva (2002). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Ed.

ANDERSON, Michael (1984). *Elementos para a história da família ocidental 1500-1914*. Lisboa: Querco.

ANDREA, Isabel; ALVES, Lucrécia (2001). *Brinquedos: criatividade, pedagogia, ambiente*. (s/l).

ANJOS, Carlos; MOREIRA, João Arbués; SOLANO, João (1997). *O brinquedo em Portugal, 100 anos do Brinquedo Português*. Porto: Liv. Civilização.

ARIÈS, Philippe (1988). *A Criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água.

ARIÈS, Philippe; GEORGES, Duby (dir.) (1990). *História da vida privada. Do renascimento ao século das luzes*, Vol.3. Porto: Ed. Afrontamento.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Réjane (1975) 2ªed. *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Ed. Estampa.

BAPTISTA, Maria Isabel Alves (1998). Da difusão do ensino mútuo à pedagogia científica). In PROENÇA, Maria Cândida (coord.) *O Sistema de ensino em Portugal, séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

BRAGA, Teófilo (1985). *O povo português nos seus costumes, crenças e tradições*, Vol.I. Lisboa: D. Quixote.

BROUGÈRE, Gilles (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez Ed.

CABRAL, António (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Ed. Domingos Barreira.

CAMPOS, Maria Elisa Rodrigues (1934). *Jogos infantis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CARDONA, Maria João (1997). *Para a história da educação da infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Jorge Rua (1998). *Bonecos de madeira: brincadeiras e jogos de rua do meu tempo*- Lisboa, anos 20-30. Lisboa: Junta de Freguesia dos Prazeres.

CARVALHO, Octávio H. (1937). *Brincar, jogar, cantar: a ginástica educativa na Escola Primária*. Porto: Ed. Nacional.

CHAVES, Luiz (1936). Arte popular em Portugal. In «*Brotéria*», (Sep.) Vol. XXIII, Fasc. 6. Lisboa.

COELHO, Adolfo (1911). Questões pedagógicas, 2º Vol. O plano geral do ensino público. In *O Instituto*, Vol. 58, (Sep.). Coimbra: Imprensa da Universidade.

COLAÇO, Maria Rosa (1979). *Estas crianças aqui*. Lisboa: Terra Livre.

DANTAS, Heloysa (2002). Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

DIAS Cythia (1984/85). *O Brinquedo Português do Post. Guerra ao*

Plástico. Lisboa: Museu Nacional do Traje.

DIAS, Jorge (1984). Antropologia cultural. In *"Estudos Políticos e Sociais"*, Vol. XII, n.º 3-4, (Sep.). Vila da Maia: Castoliva.

FERNANDES Rogério (1998). Gênese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910). In PROENÇA, Maria Cândida (coord.) *O Sistema de ensino em Portugal, séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

FERNANDES, Rogério (1978). *O pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa.

FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Bertrand.

FERNANDES, Rogério (2004). Notas em torno de retratos de criança. In FELGUEIRAS Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina (orgs.) *Rogério Fernandes, Questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Lisboa: Ed.Afrontamento.

FERNANDES, Rogério (2005). Orientações Pedagógicas das Casas de Asilo da Infância Desvalida. In FERNANDES Rogério; VIDIGAL Luís (coords.). *Infantia et Puerita. Introdução à História em Portugal*. Lisboa: Escola superior de Educação de Santarém.

FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS Margarida (2004). História Social da Infância em Portugal: um território em construção. In FELGUEIRAS Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina (orgs.) *Rogério Fernandes, Questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Lisboa: Ed.Afrontamento.

FERRAN, Pierre; MARIET, François; PORCHER, Louis (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.

FERREIRA, António Gomes A. (1988). Uma perspectiva sobre a educação da criança nos finais de seiscentos. In ADÃO, Áurea; FERNANDES, Rogério (orgs.) *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, serviço de Educação, pp. 65-73.

FORMOSINHO, Júlia; et.al (coord.). *Modelos Curriculares para a Infância*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira et al. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GOMES, M. Ermelinda de Stuart (1932). *Assuntos pedagógicos. Colectânea de artigos*. Nova Goa: Imp. Gonçalves.

GUSMÃO, Alexandre de (1685). A Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia. In FERNANDES, Rogério (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da cultura Portuguesa, pp. 34-40.

HUIZINGA, Johan (2003). *Homo ludens*. Lisboa: Edições 70.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1993) 7ªed. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1998). Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. In SOUSA Cythia Pereira de Sousa et.al (org.) *História da Educação, Práticas e Saberes*. São Paulo: Editora Escrituras.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2002). Froebel e a concepção de jogo infantil. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (org.) *O Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (org.), (2002). *O Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

KUHLMANN Jr, Moysés (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

KUHLMANN Jr, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de (orgs.) (2002). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.

KUHLMANN, Moysés; FERNANDES, Rogério. (2004). Sentidos da Infância. In FARIA Filho, Luciano Mendes (org.) *A Infância e sua Educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica.

LANHAS, Fernando (1979). O brinquedo na região do Porto. In *Museu da Etnografia do Porto*. Porto.

LEVOBICI, Diatkine (1986). Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

LIMA, Augusto César Pires de (1918). *Jogos e canções infantis*. Porto: Liv. Moderna.

LIMA, Augusto César Pires de (1940). O folclore. In *Separata do livro oficial da exposição etnográfica do Douro – Litoral e II Feira das Colheitas*. Porto.

LIMA, Augusto César Pires de (1943) 2ª ed. *Jogos e canções infantis*. Porto: Domingos Barreira.

LIMA, Augusto César Pires de (1948;1949). Os jogos e brinquedos. In *Estudos Etnográficos, Filológicos e Históricos*, 2ºvol. pp.153-168; 4º vol.

pp. 429-433. Porto: Junta de Província do Douro Litoral. Idem. "*Portugália*". Lisboa, 1926, Vol. I, Nº 6.

LIMA, Augusto César Pires de (1992). *Jogos e canções infantis*. Santa Maria da Feira Porto: Relógio D, Água.

LIMA, Fernando de Castro Pires de (1963). Brinquedos. In *A Arte Popular em Portugal*, Vol. III. Lisboa: Ed. Verbo, pp. 257-289.

LIMA, Fernando de Castro Pires de (1963). O valor educativo dos jogos infantis. In *II Volume das Actas do 1º Congresso de Etnografia e Folclore* (Braga 1956), (Sep.). Lisboa, pp. 3-8.

LIMA, Fernando de Castro Pires de (1969). Jogos e danças. In *Almanaque Infantil*. Porto: Ed. Inova, pp. 77-88.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira (1998). *Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré – escolar*. Tese de dout. Ciências e Tecnologia da Comunicação, Vol. I. Univ. De Aveiro. Aveiro. (dact.).

LUZ, Pedro Manuel Natal da (1996). *A Criança e o Brinquedo: uma simbiose nem sempre perfeita*. (s.l.): Edição CMTN.

MANSON, Michel (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.

MONTEIRO, Eglantina (1997). Brinquedos e colecções. IN *O brinquedo em Portugal, 100 anos do Brinquedo Português*. Porto: Liv. Civilização.

MONTESORI, Maria (1972) 5ªed. *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.

OSTERRIETH, Paul (1964). *A criança e a família*. Lisboa: Europa América.

PEREIRA, Alexandre; POUPA, Carlos (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Ed. Sílabo.

PROENÇA, Maria Cândida (1998). A república e a democratização do ensino. In PROENÇA, Maria Cândida (coord.) *O Sistema de ensino em Portugal, séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

REIZINHO, Eduardo J. Costa (1983). *Introdução à Pedagogia*. Mira-Sintra: Nem Martins.

ROCHE, Daniel (1999). *História das coisas banais*. Lisboa: Circulo de Leitores.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1990). *Emílio*, Vol. I, II. Mem Martins: Europa América.

SEQUEIRA, Eduardo (1910). *Botânica Recreativa*. Porto: Gazeta das Aldeias.

SOLÊ, Maria de Borja (1992). *O jogo infantil: organização de ludotecas*. Lisboa: I.A.C.

SPODEK, Bernard; BROWN, Patricia Clark (1998). Alternativas Curriculares na Educação da Infância. Uma Perspectiva Histórica. In FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 13-43.

TEIXEIRA, Madalena Braz; BARROCO, Carlos (1987). *O brinquedo português*. Lisboa: Bertrand.

Torres Vedras. Museu Municipal (1993). *Livro – jogo da exposição Cem anos da história do brinquedo*. Torres Vedras: Museu Municipal.

VASCONCELLOS, José Leite de (1906). Jogos. In *Ensaios etnográficos*, Vol. III. Lisboa: Imprensa Lucas, pp. 327-329.

VASCONCELLOS, José Leite de (1910). Costumes populares: jogos. In *Ensaios etnográficos*, Vol. IV. Lisboa: Livraria Clássica Editora, pp. 305-308; 406-407.

VASCONCELLOS, José Leite de (1967). Jogos. *Etnografia Portuguesa*, Vol.V. Lisboa: Imprensa Nacional, pp.99-106.

VEIGA, Cynthia Greive (1998). Infância e modernidade: acções, saberes e sujeitos. In. FARIA Filho, Luciano Mendes, (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica.

VIDIGAL, LUIS (2005). Para uma história da Infancia. In FERNANDES Rogério; VIDIGAL Luís (coords.). *Infantia et Puerita. Introdução à Historia em Portugal*. Lisboa: Escola superior de Educação de Santarém.

VYGOTSKY, L.S. (1988) 2ªed. *A formação social da mente*. S.Paulo: Martins Fontes.

Fontes impressas:

(1803). *Passatempo honesto e familiar ou colecção de 48 jogos (jogos de prendas)*. Lisboa: Of. De António Rodrigues Galha.

(1886). *Tratado completo do jogo do Voltarete contendo as leis geraes do jogo*. Lisboa: Livraria Editora de Joaquim José Bordalo.

COELHO, F. Adolfo (1883). *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Magalhães & Moniz: Typ. De A. J. da Silva Teixeira.

COSTA, José Daniel Rodrigues (1800). *Jogo dos dotes, para recreio das sociedades*. Lisboa: Of. De Simão Thaddeo Ferreira com Licença da Meza do Desembargo do Paço.

MONTAIGNE (1933). *Três ensaios: do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina (1734). *Apontamentos para a Educação de hum Menino Nobre*. Lisboa.

QUEIROZ, Teixeira de (1882). *António Fogueira. Comédia do Campo Scenas do Minho*, Vol. III. Lisboa: (s.e).

2. JORNAIS E REVISTAS

A boneca. *Recreio Infantil*, Vol.1º, 1876. Lisboa: J.H. Verde, pp. 175-176.

A criança e o brinquedo. *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº2, 1975. Lisboa, pp.42-43.

A escolha dos Brinquedos. *Infância e Juventude*. Ano III, Nº12, 1957. Lisboa, pp.20-22.

A Indústria do brinquedo avança em Portugal. *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº6, 1976. Lisboa, p.20.

ALVES, Álvaro Marcel Palomo (2003). A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. *Linhas*, V.4, nº01, 47-60.

AMADO, João (1992). Função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, III, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pp. 393-433.

ARIÉS, Philippe (1986). Estudios, La infancia. *Revista de Educacion*, nº 281, pp. 5-17.

Composições. *O Infantil*, ANO I, Nº1, 1931, Lisboa, p.2.

Crianças, Jogos e Brinquedos. *Infância e Juventude*, Ano IV, Nº16, 1958. Lisboa, pp.17-27.

DEUS, Maria da Luz (1942). Livros para crianças: livros escolares. *Os nossos Filhos*, Ano I, Nº7, Lisboa, p.10.

DEUS, Maria da Luz (1946). Escola Activa. *Os nossos Filhos*, Lisboa, p.8.

FARMHOUSE, Manuel (1946). Vida Escolar, Jogos infantis. *Os Nossos Filhos*, Ano IV, Vol.2, Nº46, Lisboa, pp.9.

FARMHOUSE, Manuel (1956). A actividade lúdica e a delinquência juvenil. *Infância e Juventude*, Ano II, Nº8, Lisboa, pp. 35-36.

FINKELSTEIN, Barbara (1986). Estudios, La Incorporacion De La Infancia A La Historia De La Educacion. *Revista de Educacion*, nº 281, pp. 19-46.

GERSÃO, Virgínia (1946). A criança e sua necessidade de brincar. *Os Nossos Filhos*, Ano IV, Vol.2, Nº44. Lisboa, pp.9-34.

GOMES, Virgínia Jardim (1946). «O homem só é inteiramente homem

quando brinca». *Os Nossos Filhos*, Vol. 3-Nº54. Lisboa, pp. 9-34.

GUIMARÃES, Carlos (1975). Brincar é viver. *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº1. Lisboa, p. 9.

HASSE, Manuela (1994). O jogo e a socialização da criança em Portugal na Transição do Século XIX para o Século XX. *Ludens*, Vol. 14, Nº1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 11-14.

Hobby, o Jogo e o brinquedo didácticos na actividade escolar. *Hoby, Jogos e Brinquedos*, Nº3-II Série, 1977. Lisboa, pp.3-6.

LISBOA, Irene (1954). A brincadeira e os brinquedos. *Os Nossos Filhos*, 11º Ano, Vol.6, nº141. Lisboa, pp. 6-29.

LISBOA, Irene (1954). Considerações prévias sobre a primeira educação: Brincar. *Os Nossos Filhos*, 11º Ano, Vol. 6, Nº140. Lisboa, pp.6-7.

MEIRELES, Duarte; ALMEIDA, Manuela; ALVES, Anabela (1994). A atitude dos pais perante o brinquedo. Estudo de um meio social. *Ludens*, Vol. 14, Nº1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 15-22.

MOCITO, José Carlos Curado (1982). Ainda a actividade lúdica da criança – Formação de ludotecas. *Escola Democrática*, Ano V, nº3. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, pp. 57-64.

MOCITO, José Carlos Curado (1982). Trabalhos manuais – A actividade lúdica da criança. *Escola Democrática*, Ano V, Nº2. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, pp. 77-81.

NETO, Carlos (1994). A Família e a Institucionalização dos Tempos Livres. *Ludens*, Vol. 14, Nº1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 5-10.

O cavaleiro do cavalo de meia. *Os Nossos Filhos*, Vol.3, Nº60, 1947. Lisboa, p.23.

O que o brinquedo representa para a criança. *Os Nossos Filhos*, 15ºAno, Vol.8, Nº178, 1957. Lisboa, pp. 8,30.

PAIS, Natália (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, III, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pp.373-377.

Para os que estão passando férias no campo. *Os Nossos Filhos*, Vol.3, Nº64, 1947. Lisboa, p.20.

Passarinhos de pinhas. *Os Nossos Filhos*, Ano II, Nº 16, 1943. Lisboa, p.21.

PEREIRA, Vilmar Alves (2003). A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. *Linhas*, Vo.4, Nº1, pp.47-60.

PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, III, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pp.379-391.

SAMPAYO, Nuno (1963). O Paraíso Infantil de Breughel, o Velho. *Infância e Juventude*, Ano IX, Nº36. Lisboa, pp.8-10.

SAMPAYO, Nuno de (1962). Brinquedos Antigos. *Infância e Juventude*, Ano VIII, Nº58. Lisboa, pp. 15-18.

SAMPAYO, Nuno de (1965). Actividades lúdicas. O adulto, a criança e os jogos. *Infância e Juventude*, Ano XI, Nº42. Lisboa, pp.7-9.

SAMPAYO, Nuno de (1969). Brinquedos modernos. *Infância e Juventude*, Ano XV, Nº58. Lisboa, pp. 28-30.

ULIVIERI, Simonetta (1986). *Revista de Educacion*, nº 281, pp. 47-86.

SILVA e Serras (1947). A educação dos pequenos. *Os Nossos Filhos*, Vol.3, Nº66. Lisboa, pp.9.

